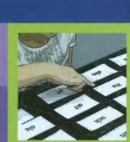
صعوبات القراءة

ماهيتها وتشخيصها



الدكتور السيد عبد الحميد سليمان

عالم الكتب

صعوبات القراءة

ماهيتها وتشخيصها

* سليمان ، السيد عبد الحميد .
* صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها
* السيد عبد الحميد سليمان
* ط 1 . – القاهرة : عالم الكتب، 2013 م
* 216 ص ؛ 24 سم
* تدمك : 977-232-911-3 * رقم الإيداع : 4466/ 2013
1- القراءة – علم نفس
2- علم النفس التربوي
أ- العنوان 370.15

عالم الكتب

* الإدارة :
16 شارع جواد حسني - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 002023939027

* المكتبة :
38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون: 23926401 – 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدي : 11518

www.alamalkotob.com ~ info@alamalkotob.com

صعوبات القراءة

ماهيتها وتشخيصها

الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان
أستاذ صعوبات التعلم - قسم علم النفس التربوى
كلية التربية/ جامعة حلوان

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ
الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾

صدق الله العظيم

[سورة العلق الآيات من ١ : ٥]

الإهداء

إلى الأشاوس المغاوير الذين سحقوا إسرائيل، وهتكوا عرضها فى ١٩٧٣م.

إلى الطود الشوامخ الذين مرغوا أنف من امتهنوا النخاسة ومص الدماء.

إلى النقيب مصطفى زيدان والمقاتل الشرس عصام الدالى صاحبا عملية إيلات بعد ضرب مدرسة بحر البقر من قبل بطون الغل وعطشى الدماء.

إلى المقاتل إبراهيم الرفاعى رجل القوات الخاصة الذى دوخ عبدة القردة والخنازير.

إلى اللواء ذكى باقى الذى بال على خطهم، خط بارليف، فرسم أسطورة حطمت أسطورة الذراع الطويل والجيش الذى لا يقهر، وفتح الطريق أمام جند الله فى أكتوبر لإزالة الخبث والغائط من أرض سيناء.

إلى الذى أخذ عقلى وقلبى فأبكانى، إلى بطل الصاعقة عبد الجواد سويلم الذى آثر أن يجود بما بقى من جسمه الطاهر العفيف فى حرب أكتوبر بعدما فقد عينه وزراعه وساقه فى حرب يونيو ١٩٦٧م، فأبى إلا أن يحارب فى أكتوبر ليبصق فى وجوه الإسرائليين الشوهاء، وأن يفقأ عيونهم بأصبع من أصابع زراعه المتبقية، وأن يضع قدمه الباقية على رقابهم وأقفائهم الخسيسة.

إلى المشير الفذ محمد حسين طنطاوى وفرقته التى علمت أحفاد القردة كيف يكون القتال.

إليك سيدى المشير، يامن صنت الإهاب والشحمة والجلدة واللحمة فى ثورة (٢٥) يناير فآثرت صابرًا صامتًا هادئًا عاقلًا متدبرًا أنت ومجلسك الأعلى وجندك إلا أن تحموا هذا الشعب من التغول والاقتتال.

إليكم، وإلى أمثالكم من أبطال القوات المسلحة، الذين جعلوا من لحومهم شواء حتى نحيا، ومن دمائهم سقاء حتى نعيش، وشروا حياتهم فداء لمصر المكلؤة برعاية الله.

إليكم يا أكرم وأنبل وأطهر وأعف وأسمق وأرقى عباد الله أهدى إليكم هذا الربيب.

التوقيع مواطن عربى

الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان

مقدمة

حري بنا القول بأن عدم الفصل التام بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفئات الأخرى في الماهية والخصائص والسمات أدى في النهاية إلى جعل مجال صعوبات التعلم مجالًا مساويًا لمجال التأخر الدراسي أو يكاد.

وأن عدم التحديد الحازم للمجال وخصائص من ينتمون إليه قد جعل الكثير لا يقومون بعملية انتقاء وفرز صحيحة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ الأمر الذي نجم عنه تباينًا واضحًا في تقدير نسب انتشار صعوبات التعلم في الدراسات والبحوث العربية، وبلغ البون شاسعًا بين هذه التقديرات إلى الحد الذي مسخ المجال وجعله شبه طلل من الأطلال طالته أركمة التخلف ونخر فيه سوس سوء الفهم، فلا يعقل بأي حال من الأحوال أن تأتي دراسات وبحوث بنسب انتشار تعادل ٥ ٢ / وأخرى تقدرها بـ ٦٠٪، فلا الأولى مقبولة ولا الثانية يرضى عنها

أما رفض الأولى فإنه يتصادم شكلًا ومضمونًا مع التقديرات والنسب العالمية التي تتراوح ما بين ٥ ٧٪ مع نقصان قليل وزيادة أكثر برغم نظمهم التعليمية المتقدمة شكلًا ومضمونًا عن نظمنا التعليمية، أما الثانية فالعوار بها أبين من عوار الذبيحة الثولاء أو العجفاء أو العمياء؛ إذ لا يمكن قبول مثل هذه النسب لسببين أو ثلاث، أول هذه الأسباب تصادمها البين مع كل التقديرات العالمية إلى الحد الذي لا يمكن تطويعه أو تفسيره أو فهمه أو قبوله، أما ثاني هذه الأسباب أن مثل هذه النسب تعني أنه لا تعليم حاصل من الأصل في نهاية الأمر، وثالث هذه الأسباب أن مطالعة إجراءات وأدوات انتقاء عينة مثل هذه الدراسات يجد من الأخطاء ما يرفع كل تعجب أو يترك أية علامة استفهام دون إجابة

• إن مثل هذه الدراسات تجد فيها تجاهل الباحث لمحكين أو ثلاثة من محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم ، وهو الأمر الذي يجعل من مثل هذه الدراسات عبثًا بحثيًا، والعجيب نجاح هذه الدراسات في التحكيم للنشر أو للترقية داخل أروقة المجلة!!

إن الاختلاف في نسب انتشار صعوبات التعلم داخل المدارس العادية أمر حاصل لا محالة، ومعلوم من المجال بالضرورة ولا يمكن إنكاره ، ولكن البون الشاسع إلى هذا حد لا يمكن قبوله لا في الشكل ولا في المضمون

إن واقع مجال صعوبات التعلم يشير إلى أنه مجال يتمتع بالعديد من الخصائص والصفات التي قد تبرر تفاوتًا مقبولًا في تقدير انتشار صعوبات التعلم؛ فصعوبة التعلم مشكلة من الدرجة الأولى وليست من الدرجة الرابعة، كما أنها خاصعة لثنائية التشخيص، فضلًا عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بعدم التجانس، بالإضافة لما تقدم أنها ذات أبعاد ثقافية في نهاية المطاف؛ حيث تختلف نسبة انتشارها من لغة إلى أخرى، وهو ما ندعيه في المجال بثقافية الظاهرة ونسبيتها، لكن أن يكون الاختلاف في نسب انتشارها داخل لغة بعينها إلى هذا الحد، فهو مالا يعد مقبولًا لدينا

ومن هنا يصبح من الواضح أن مجال صعوبات التعلم في البيئة العربية يعاني من الخلط ، بل إن شئت يعاني من الترهل، وهو ما يجعلنا ننبه إلى ضرورة توفير ما يسمى بالبنية الأساسية اللازمة لنمو المجال بصورة صحيحة، وإزالة ما به من أخطاء، هذه البنية الأساسية يمثلها المثلث الذهبي لتقدم هذا العلم وغيره من العلوم، وهو مثلث يتكون من الموارد البشرية المؤهلة، و الموارد المالية والاختبارات اللازمة، وقواعد البيانات والمعلومات.

إن إيمانًا راسخًا منا بأن العائدة من دراسة مجال صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم على مستوى البكالريوس أو على مستوى الدراسات العليا يتعاظم عندما ننتقل من التنظير إلى العملي والتدريب الواقعي في المجال

وأن عدم وجود خطوات واضحة للتدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم، وترك أمر التدريب الميداني لكرم وعلم القائم على التدريب أمر استقرأؤنا له جعلنا نحكم مرتاحين بأن ما يتم في التدريب الميداني لا يؤتي أكله، وعليه فقد جاء كتابنا الثاني هذا في سلسلة التدريب الميداني للدارسين في برامج صعوبات التعلم كي تعم الفائدة العملية وتوفير هادي عملي للتدريب.

لقد انتهينا في كتابنا الأول لكيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم داخل فصول الدراسة العادية، وهو ما يمثل لبنة على الطريق

ولما كان التدريب الميداني كما أفهمه يجب أن يتضمن ثلاث مراحل كبيرة للتدريب تتمثل في :

المرحلة الأولى. وهي مرحلة التدريب على تعرف ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم داخل فصول الدراسة العادية، وهذا ما دار حوله كتابنا الأول في سلسلة كتب التدريب الميداني، والذي نسينا فيه منهجًا واقعيًا، واخترنا صعوبة القراءة للتدريب عليها؛ أي أصبح هدف الكتاب الأول ومبتغاه «كيفية التدريب ميدانيًا على الانتقاء العملي لذوي صعوبات القراءة داخل فصول الدراسة العادية غير ناسين بأن المدرب الحصيف سوف ينقل الفكرة نفسها في التدريب إذا ما أراد انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم في مجال صعوبة أخرى كالحساب أو اللغة العربية بعامة أو .. إلخ

المرحلة الثانية: والتي يكتمل بها التدريب الميداني وهي كيفية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن انتقينا ذوي صعوبات القراءة.

أما المرحلة الثالثة: فيجب أن تكون متمركزة أثناء التدريب على كيفية علاج صعوبات القراءة لدى من تم تعرف أنهم يعانون من صعوبة في القراءة، وتم تشخيص نواحي القصور والصعوبة لديهم في القراءة.

وبذا يكون هدف هذا الكتاب ومرماه هو كيفية التدريب على تشخيص سبب صعوبة القراءة لدى من تم انتقائهم وتعرف أنهم من ذوي صعوبات القراءة، وذلك

بهدف تحديد سبب الصعوبة في القراءة، كل ذلك بالطبع بعد أن نتوصل لماهية القراءة في ضوء العديد من الرؤى والتوجهات، والوصول إلى العمليات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت الفرعية التي تكونها.

نعم، إن مثل الأمر المتقدم يتوجب على المتدرب أن يعرف ماهية القراءة، وما هي العمليات الفرعية، والعمليات تحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية -- إن وجدت- التي تتمثل في القراءة كمهارة كبرى من مهارات اللغة الأساس، كل ذلك بهدف الوقوف على طريقة التشخيص الدقيق حتى يتم العلاج بعد ذلك.

إن مثل هذا في عملية التشخيص يتطلب الموسوعية في المعرفة والعمق في الفهم لأسباب صعوبة القراءة من المنظور الطبي، والمنظور العملياتي، والمنظور النمائي، والمنظور النفسي، هو أمر يتطلب الوقوف على العديد من المعارف المختلفة في التخصصات المختلفة.

على أية حال، إن من البد اللازم كي يتم التدريب بطريقة محددة فإننا سوف ندور على تحديد الأسباب في إطار الاتجاه المعرفي- النفسي باعتباره أقرب وألصق التخصصات للمنتسبين في برامج صعوبات التعلم في كليات التربية والآداب، وهذا لا ينفي نفعًا للمتخصصين في أقسام الصحة العامة، أو طب المجتمع، أو أمراض النطق والتخاطب، أو الأطباء النفسيين بعامة من كليات الطب البشري.

ولقد دارت الراحلة في هذا الكتاب بأصحابها لتستريح برحلها بعدما أجهدها المسير لنفرغ من ذاك الرحل الفصل الأول ليتضمن ماهية القراءة، ونموذج المؤلف التحليلي في عمليات القراءة مع شرح لكل عملية؛ وهو أمر لا غنى عنه، إذ كيف تشخص شيئًا لا تعرف كنهه ولا ما هيته، ولا ما يكونه من مهارات أو عمليات؟

إنه نموذج قام على تحليل تراث في المجال ماض كيله وطفح محتواه، وما غاص عن الباحثين الأجانب أكمله وأتممناه على هدى من المنهج العلمي ومسعاه ومنتهاه، ليكون في المجال علمًا عربيًّا سمحة وشحمة ولحمة فإن كانوا رجالًا فنحن رجال.

أما الفصل الثاني فقد كان لا فكاك أن يدور حول فهم ظاهرة صعوبات التعلم، وصعوبات القراءة ، ومن هنا كان البحث عن التفسير، لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تقوم بعملية تشخيص سليمة تمهد للعلاج إلا بعد فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وكيف تنشأ، وهل جوهر التشخيص إلا هذا؟ فإن لم يكن هذا فقل لي ماذا؟

ومن ثم، فقد أخرجنا من رحل العيس الذي أنحناه تفسيرات عدة كي يطلع الأريب على أسباب وتفسيرات متنوعة فيصبح موسعيًّا في التشخيص تكامليًّا في الإجابة عن: لماذا وكيف تحدث صعوبة القراءة؟ فلا يأخذه خطأ الفهم غيلة، فيحيف عن طبيعة وحقيقة العلاج المقصود والمطلوب والمبتغى والمراد ومن هنا عرضنا لتفسيرات عدة ضمن توجهات ونماذج مختلفة ، فعرضنا في هذا إلى:

التوجه الطبي-البيولوجي، والتوجه النفس معرفي العصبي،و نظرية فرضيتي القصور المزدوج، والنظرية الترابطية، و اتجاه الأعراض المتعددة، و التوجه النمائي، و النظرية التأثيرية، والتوجهات الإدراكية بشقيها الفرعيين الرئيسيين- إن جاز لنا التعبير-

أ-التوجهات الإدراكية - البصرية. ب التوجهات الإدراكية السمعية

غير متناسين ونحن نعرض لهذا أن نبدي وجهة نظرنا متى تيسر ذلك دون تمحل أو مغالاة أو إسراف أو تعسف وعرض وجهة نظرنا إنما يتأتى من أننا لسنا أبواقًا أو اجترارين كسائمة بلهاء تستهويها أعواد حصر أو بوارص بص!!

أما ذروة الأمر وعموده فقد استلمه الفصل الثالث، والفصل الرابع ففي بطن الفصل الثالث كان التدريب العمل وكيفيته متنقلين خطوة خطوة، وذلك من خلال نموذج المؤلف التشخيصي العلاجي (٢٠١١)م، أما في محر الفصل الرابع وما تلاه من أبحر أخرى فكان إيراد أمثلة عملية من عمليات القراءة.

أمثلة عملية؛ حيث ترد العملية، ثم نورد أمثلة لكيفية تشخيص القصور فيها.

وقبل أن أرتحل ارتحال من يرتجي أملًا في اللقاء والعناق في كتابي القادم- إن كان في العمر بقية" وما تدري نفس ماذا تكسب غدًا وما تدري نفس بأي أرض تموت" فإنني أتوجه بسامق الشكر والتقدير إلى دار النشر لتحملها عبء تصحيح الكتب ومراجعته من ناحية الدقة اللغوية في الكتابة ترقيما وقواعدا وكتابة، فلها مني ما تقدم ويزيد

وبهية عزيزي القارئ، فإني أدعوك كي تشاركني حب حبيبتي ومعشوقتي . .

وهل من المروءة بأن يدعو الرجل غيره لمشاركته حب حبيبته ؟!!

أو ليس الداع لمثل هذا متجرد من الفضائل التي تنم عن الرجولة والشهامة والمروءة؟

لا، إن الدعوة لما تقدم من أفضل الشمائل والشيم . .

وعليه، فإنني أدعوك لمشاركتي حب معشوقتي، ومهوى فؤادي، ومحط ناظري، وشغاف قلبي، ورباط فؤادي، هيفاء القوام، ممشوقة القد، جميلة الوجه، حمراء الوجنتين، حوراء العينين، الكحلاء، السحراء التي يتوه المعجب حين ينظر إليها، ويكبرها حين يذكر اسمها، صاحبة الذكر في التوراة والإنجيل والقرآن، مصر الحبيبة التي توهما الضعاف المتعصبين بعلمًا وصموهم بالمكرين !!!

وصموهم بالمكرين، وهم الذين سَنُّوا للغة فتحًا للام، وذكروا الفَهم بكسر الفاء و . . . . .

لكن ماذا نقول !!!!!

إنها الثورة التي تقلب فئات المجتمع والطبقات، وقد تصنع في كثير من الأحايين من أنصاف الرجال رجالًا، ومن أنصاف المتعلمين مفكرين.

إنها الثورة التي فجرت أسوأ ما فينا فهل أنت معي كي تشاركني حب معشوقتي؟

إنني لأدعو الله جانحًا، وراغقًا، ومستجيرًا، ومستخيرًا بكل مخرج من دعاء

ومجرح من توسل أن يرحم شهداء حرب أكتوبر(١٩٧٣م) فهم الشهداء الحقيقيون، وأيضًا شهداء ثورة (٢٥) يناير من الذين خرجوا ولا هم لهم سوى تخليص البلاد من الطغمة الفاشلة الفاسدة، فهؤلاء أيضًا شهداء بحق، و أن يحمي مصر من أبنائها قبل أعدائها، وأن يكلأها عزًا ومجدًا ما دامت الدنيا وما بقيت الحياة.

والله من وراء القصد، وعلى الله قصد السبيل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المؤلف
الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان
أستاذ صعوبات التعلم
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة حلوان
E-Mail dr elsayedsoliman@yahoo.com
Tel 01112441461

الفصل الأول
ماهية صعوبة القراءة

مقدمة

أولًا: ماهية القراءة.

ثانيًا: نموذج سليمان في عمليات القراءة(٢٠١٣م).

١ -القراءة هي عملية ترميز.

٢- القراءة هي عملية تعرف.

٣- القراءة عملية تفكير

٤- القراءة عملية تمثيل .

ثالثًا الديسلكسيا/ صعوبة القراءة وصعوبات التعلم.

رابعًا: مفهوم الديسلكسيا.

مقدمة

حبائل الأمور وحبائرها يستدعى دبدبها تأصيل وتأطير وتسم مفاهيم أساسية وإجرائية.

وبداهة الفوارق تجربنا تسم ماهية القراءة، كى نعلم مفهومها وعملياتها وطبيعتها؛ حتى إذا قيمنا كنا على دراية بأى شيء نقيم، وإذا شخصنا عرفنا ماذا نشخص وكيف نشخص، ومن هنا لم يقف إقدامنا حد القراءة ماهية ومفهومًا، بل ذهبنا نؤصل لمفاهيم هى من صلب عمليات القراءة، ولا تستقيم رغائب الإحاطة إلا بها، ومن هنا حاولنا أن نؤصل بالتحليل لمفهوم القراءة. ذلك المفهوم الذى يمثل الحسم المعرفى للصعوبة ذاهبين فيها دهبنا لإيراد أهم العمليات أو المهارات الفرعية التى يتضمنها أى مفهوم من مفاهيم القراءة.

نعم، نورد معنى أو تعريف القراءة فى ضوء العديد من النظريات.

لماذا؟

لأن دقة تقييم صعوبات القراءة وتشخيصها يعتمد على الوقوف على العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية التى تتكون منها القراءة

ومن المعروف أن عمليات القراءة أو مهاراتها تضيق وتتسع بحسب وجهة النظر المتبناة لمعنى القراءة ومفهومها، ولذلك عرضنا فى هذا الإطار ثلاث نظريات من النظريات التى تخص معنى القراءة ومفهومها، والمهارات أو العمليات الفرعية التى يتضمنها كل مفهوم للقراءة وكما ترى كل نظرية، ثم ذيلنا هذه النظريات بنموذج خاص بنا حول القراءة معنى ومفهومًا، والعمليات الفرعية، وتحت الفرعية التى تتضمنها القراءة طبقًا لما نراه ونفهمه.

نعم، في ضوء نموذجنا الخاص.

نموذجنا الذي يقوم على تحليلنا للعديد من أدبيات وكتابات المجال.

حاولنا؛ حتى يكون لنا إسهام كإسهام غيرنا، وحسب أستاذ الجامعة ألا يقف دوره حد الاجترار لما يقوله غيره.

حاولنا على أساس نخاله علميًّا، وكفاني شرفًا أنني أحاول ولا ألقي بأجنحة الاستسلام فتنقضي حياتي ولا رصيد ولا سجل ولا جديد في العلم، وهل بهذا يصبح الأستاذ أستاذًا؟!

إن ثقتنا في عقلنا هو الذي يجعلنا نحاول، وأخير لي أن أحاول فأخطيء من ألا أحاول.

ولما كان الأمر كذلك، ولما كان للمرتحل أن يضع رحله، ولما كان كتابنا في الصعوبات، لذا فإن محاذر العلم تفرض علينا وصل ما تقدم بالصعوبة، وعليه فقد ذهبنا نضع مفهومًا وتعريفًا إجرائيًّا لكل عملية فرعية من عمليات القراءة

مفهومًا وتعريفًا إجرائيًّا بمعنى أننا يمكن قياسه، ومن هنا فقد وضعنا أمثلة محددة وواضحة لكيفية قياس كل عملية فرعية غير متناسين أن نذكر كيف يمكن أيضًا في ضوء هذه الأفكار أن نشخص كيف ومتى تقع الصعوبة في العملية التي نقيسها ونشخصها، وبذا تعم الفائدة.

فمعًا إلى حيث تفصيل ما تقدم:

أولا: ماهية القراءة:

قبل أن نشرع في الوقوف على تعريف دقيق وشامل للقراءة سوف نقوم بعرض لعدد من نظريات القراءة وذلك للوقوف على ماهية القراءة، وما تتضمنه القراءة من عمليات فرعية وتحت فرعية وتحت فرعية- إن وجدت- من وجهة كل نظرية .

لكن في البداية ليسمح لي القارئ بداءة أن أزيل لبسًا وغموضًا مفاده هل القراءة عملية أم مهارة؟ وبصورة أخرى بعض الناس يقولون عملية القراءة، وآخرون من دونهم يقولون مهارة القراءة، ثم ينسحب قول الفريق الأول الذي يرى القراءة عملية إذا حللوا ما تتضمنه القراءة ـ حللوها ـ إلى عمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، والأمر كذلك فيا يخص الذين يسمون القراءة مهارة القراءة، فإنك تجدهم بالتبعية إذا حللوا القراءة قالوا مهارة فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية.

فمتى يحق لنا إذا حللنا القراءة أن نقول عمليات القراءة أم مهارات القراءة؟

وللإجابة على هذا التساؤل، دعنا نقول:

يستخدم مفهوم عمليات إذا ما كانت وجهة النظر المتبناه في التحليل والسرد، والتأطير والتأصيل مستوحاة من نظرية تجهيز المعلومات؛ حيث تعتمد هذه النظرية بتوجهاتها الرئيسة والفرعية وعلى اختلاف مشارب علمائها مفاهيم مثل: إستراتيجيات وعمليات، ثم تقسم هذه النظرية العمليات التي تحدث داخل العقل البشري إلى عمليات رئيسة، وعمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية وهكذا. أما ما عداها من نظريات مثل النظريات الإمبريقية كالنظرية الارتباطية، ونظرية السلوكية قديمها وجديدها، ونظرية التعلم الاجتماعي فإنها عادة ما تستخدم مفاهيم مثل: مهارات رئيسة، ومهارات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، وهكذا.

ولأنا في هذا الكتاب ومن باب التسهيل على القارئ فإني قد أستخدم هذه المفاهيم تبادليًّا برغم أن نموذج المؤلف المطروح في القراءة وعملياتها مستوحى من تحليل العديد من نماذج تدفق المعلومات ونظرية تجهيز المعلومات، فلا يعتبر الأريب من القراء ذلك هنة علمية.

وكى تعم الفائدة دعنى أهمس فى أذن الأريب من الباحثين.

ما فائدة تحليل القراءة للوقوف على العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية ؟

وتأتى الإجابة: أن هذا التحليل هو الذى سوف يمكنك من.

١- الوقوف على ماهية القراءة.

٢- دقة الحكم الصحيح على من يعانون من صعوبة فى القراءة

٣- الوقوف على العملية التى يعانى فيها الطفل من صعوبة، وفهم طبيعة هذه العملية

٤- الوقوف على الصعوبات النمائية التى سببت صعوبة القراءة، وذلك بعد تحديد القصور فى المهارات التى تمثل متطلبًا سابقًا للقراءة، وهى التى تمثل حقيقة وجوهر الصعوبات النمائية خلافًا لما يقال فى هذا المجال من أن الصعوبات النمائية هى الصعوبات التى تقع فى الانتباه والإدراك والذاكرة!!!!

٥- الفهم الدقيق والواعى لعلاج صعوبات القراءة

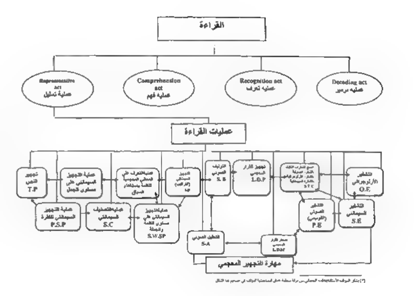
ثانيا: نموذج سليمان فى عمليات القراءة(٢٠١٣م)

نعم، سيفيدك هذا التحليل فى معرفة ماهية القراءة، ومن ثم الحكم الدقيق والصحيح على من يعانى من صعوبة فيها؛ لأنه بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١٣م) فى عمليات القراءة يمكنك أن تجد ما يلى:

اختلاف تعريف القراءة والغاية منها، ومن ثم اختلاف هذه التعريفات فيما بينها فيما تتضمنه من عمليات رئيسة، وفرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية؛ حيث يمكنك أن ترى- بعد النظر إلى النموذج- أن القراءة لها أربعة مفاهيم فى أدمغة العلماء والمفكرين يمكن سردها فيما يلى:

١- **القراءة هى عملية ترميز Decoding Act:**

ترى هذه النظرية بأن القراءة هى عملية تتلخص فى تحويل القارئ للحروف وتجمعاتها والكلمات إلى مقابلها الصوتى.



شكل ( ) نموذج سليمان في عمليات القراءة(٢٠١٣م)

وهنا دعنا نشير إلى أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه في القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وغايته إلى إحياء موات الكلمة بجعل الصوت يدب فيها، ومادام الأمر غايته ومنتهاه ما تقدم فسوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة في القراءة قليلة العدد إلى حد كبير؛ لأن الغاية من القراءة هو فك الرموز، أي إحياء صمت الحروف أو تجمعات الأحرف(حرفين أو ثلاثة أوكلمة) من خلال قلبها إلى مقابلاتها الصوتية.

والذين يتبنون وجهة النظر القائلة بأن القراءة هي فك الرموز ؛ أي تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة، يرون بأن من مميزات هذا التعريف أنه يتسم بالضيق الشديد،ومن ثم يمكن قياسه والتعرف على العمليات أوالمهارات المكونة للقراءة بسرعة وفي أقل وقت وبأقل جهد؛ وذلك لأن تبني وجهة النظر هذه في تعريف القراءة يجعل عمليات القراءة أو مهاراتها الفرعية منحصرة في عدد قليل ومحدود.

واعتبر بعض العلماء أن هذا ميزة في التعريف ترفعه على ما عداه من التعريفات الأخرى، وهذا رأى لا يرقى قدر أنملة القارئ من وجهة نظر المؤلف-لأن اعتبار القراءة محصورًا في هذه الغاية يجعل من الإنسان ببغاء لا يريد مرماه عن التكرار والإعادة، ويجعلنا أيضًا نتساءل ما قيمة القراءة إن لم يكن مردودها الاستيعاب والفهم والتفكير؟

إن القراءة بهذا المعنى لاتتفق أيضًا وطبيعة الإنسان الراقية والمميزة التي تراه مبتكرًا وليس مجترًا؛ حيث أنه مزود بالجبلة والفطرة بقدرة إلهية وتكوينية تجعله قادرًا على الخلق والإبداع والابتكار. كما لايتفق رأى هذه النظرية وطبيعة الفطرة اللغوية لدى الإنسان طفلًا أو كبيرًا؛ وهي الطبيعة والفطرة التي تتفق وحقيقة أن اللغة الإنسانية محدودة البداية مفتوحة النهاية، وهو أدق تعبير وتصوير لطبيعة الفرد اللغوية التي تقوم على الخلق والابتكار وإنشاء تعابير ومعاني أكبر مما تم استدخاله.

وبتحليل وجهة النظر المتقدمة في تعريف القراءة والوقوف على ماهيتها يجعلنا لا نتنكب الجادة إذا قلنا بأن هذا الرأي قصر عمليات القراءة في عدد يسير وقليل جدًّ

لا يزيد عن حساسية وسرعة ودقة التمييز بين الحروف المفردة وأصواتها المقابلة، بالإضافة إلى دقة الإدراك الحسي البصري وسرعته في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابيًا والوصول إلى المقابل الصوتي لكل حرف.

وعليه:

١ - أن هذا التعريف جعل من الطفل ببغاء وقف عقله عند هذا الحد السطحي

٢ - أن غاية القراءة هي الصراخ والعويل وإحياء موات الحرف بجعل الصوت يدب فيه.

٣ - ما قيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم والاستيعاب

٤ - أن القراءة بهذا المفهوم تلغي صفة الخلق والإبداع والابتكار الذي يميز الإنسان عما عداه من الكائنات.

٢ - القراءة هي عملية تعرف Recognition Act:

ترى هذه النظرية زيادة على النظرية السابقة أن القراءة أيضًا تتضمن الوصول إلى المعنى الإشاري للكلمة التي تم تحويلها إلى مقابلها الصوتي

وهنا أيضًا نجد أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه في القراءة سوف يقتصر دور القارئ وغايته على تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي ومعرفة معناها الإشاري، وعليه سوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة في القراءة أكثر قليلًا مما تقدم، وإن بقيت العمليات أو المهارات المتضمنة في القراءة من القلة بمكان؛ لأن الغاية من القراءة هو تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي، ومعرفة ما تشير إليه.

ويختلف العلماء فيما إذا كان معرفة المعاني المتعددة والمختلفة للكلمة متضمنًا ضمن القراءة بهذا المفهوم أم غير متضمن؛ ففريق يرى بأن القراءة طبقًا لهذا المفهوم يقف حد تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي ومعرفة ما تشير إليه، وفريق ثان يرى تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتي ومعرفة المعاني المتعددة لها، والرأي الأخير هو

الذى غالب فهمنا واستحوذ عليه كتتاج لتحليلنا للعديد من الأدبيات والنظريات الخاصة بالقراءة؛ لأنه لو كان معنى القراءة هو ماورد فى الرأى الأول فإن القراءة بهذا لاتزيد عن المعنى الحسى للكلمة، بينما تختفى المعانى التجريدية، والمعانى المحتلمة للكلمة باختلاف السياق الحامل لها ولا تدخل فى حوزة هذه النظرية، وهذا ينافى الطبيعة المعجمية للغة والتى ترى أن الكلمة يوجد لها أكثر من معنى ودلالة وذلك بحسب ما يقتضيه السياق اللغوى، وما يقتضيه السياق الاجتماعى كما يحدث عند استخدام اللغة على مسرح الحياة ، أو ما يسمى بالاستخدام البرجماتى للغة

إن المفهوم الثانى الذى يرى بأن القراءة هى عملية تعرف عند مقارنته بالمفهوم الأول نجده قد أزاد عدد العمليات المتضمنة فى عملية القراءة لتشمل بالإضافة لعمليات المتضمنة فى المفهوم الأول ثلاث عمليات رئيسة، وهى التحليل Analysis والتوليف(الدمج والتركيب) Blending، ومعرفة ماتشير إليه الكلمة، وهو ما يمثل أضيق وأقل مستوى للمعنى، أو ما يمكن أن نسميه معرفة المعنى الإشارى للكلمه، وهو ما يشير إلى جعل المعنى للكلمة منحصرًا فى الكلمات الحسية التى توجد لها مثيرات بيئية مع عدم النظر بالاعتبار لكافة معانى الكلمة وبخاصة المعانى التجريدية والنفسية والمعانى المجازية، والمعانى المحتلمة باختلاف وتنوع السياق ...إلخ.

٢- القراءة عملية فهم Reading is a Comprehension act:

يتساءل المؤلف بعد أن تساءل العديد من العلماء . ماقيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم ؟

الفهم بمعنى الوصول إلى الفكرة الجوهرية الكلية التى ينتوى توصيلها من الرسالة أو النص المكتوب.

فالقراءة إذا لم تؤد إلى معنى كلى فلا قيمة لها

وحدلما يكون هذا هـو معنـى القـراءة فـإن القـارئ سـوف يقـوم بالعديـد مـن العمليات العقلية الخاصـة بـالقراءة، ينتهـي معظمهـا إلى الوصـول إلى خلاصـات وأفكار جزئية للفقرات بعد تفعيل مكوناتها من جمل وتعابير، ثم يقوم بإجراء عملية تكامل بين الأفكار الفرعية للفقرات، ليصل في النهايـة بعـد إجـراء عمليـة الـدمج للأفكار الوافدة مع ما هو مخـزون في الـذاكرة ليصـل إلى المعنـى الكـلي والخلاصـة الجوهرية للنص.

أن القراءة طبقا لهذه النظرية نراها تنظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير توجهـه الكلمة المطبوعة، وأن القدرة على القراءة هي المعرفة بالطريقة التي ترتبط باستيعاب النصوص إلا أن المناوئين للرأي الأخير ذهبوا إلى أن هذا التعريـف الموسـع يجلـب العديد من المشكلات الأسـاس، وأول هـذه المـشكلات، أن هـذا التعريـف يتسـع ليشمل الاستنتاج، والأنساق العقلية، بل، وكيف وكم ما يمكن تعلمه في ضوء مـا تؤطر له نظريات التعلم وتفسره.

إلا أن ميرفتي يرى حلًا لهذا الإشكال إذ ذهب بقول. إن المستوى الأول- يقصد النظرية التي ترى أن القراءة هي فك الرموز- يمكن اعتباره مـاسـًا للأطفـال، بيـنما المستوى الثاني يعد مناسبًا للكبار.

وهذا رأي آخر يثير العجب معبرين عن هذا العجب بهذين التساؤلين.

وهل الأطفال لا يفهمون؟

وهل الأطفال لا يمكنهم تمثيل ما يتم قراءته؟

ويرى المؤلف أن لا ضير في أن تكون القراءة هي الفهم، وأن يكون هذا المستوى من النظر إليها مناسبًا للأطفال؛ إذ لا قيمة للقراءة إن لم تؤدِ إلى فهم واسـتيعاب مـا يتم قراءته.

بل يـذهب المؤلـف لأكثر مـن هـذا، إذ يـرى بـأن القـراءة أوسـع مـن الفهـم

والاستيعاب، بل التمثيل وابتكار مفاهيم جديدة والوصول إلى خلاصات ليست من أصل النص ومحتواه، كأن يتوصل القارئ إلى ما انتواه الكاتب، والظروف المحيطة بكاتب النص وزمن كتابته، وما يمكن الإفادة منه، وغيرها من مضامين، فالقراءة لدينا هي التمثيل، أي دمج ما يقرأ مع ما هو مخزن في الذاكرة، وما هو متكون لدى القارئ من ثقافة وخبرات سابقة في وحدة كلية، وإنتاج مضامين وخلاصات ومعرفة جديدة ليست من أصل النص ومحتواه، وبذا يستقيم الوصف الإنساني بأن الفرد مبتكر ومجدد(سليمان،١٩٩٦، ٢٠٠٣م)

٤- القراءة عملية تمثيل Readingis a Representation act ونموذج المؤلف الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٢م):

وبإمعان النظر إلى نموذج المؤلف أعلاه، والذي يتضمن عمليات القراءة وتدفق المعلومات المقروءة في العقل البشري وحول ما يتضمنه نموذج عمليات القراءة يمكننا أن نضع نموذج التجهيز التالي لما يتم من عمليات أثناء معالجة القارئ لرسالة لغوية مكتوبة، وهذا النموذج يقوم على الافتراضات التالية

١- القارىء الجيد لايقرأ كل مكونات الرسالة اللغوية(كلمة-جملة-فقرة- نص)

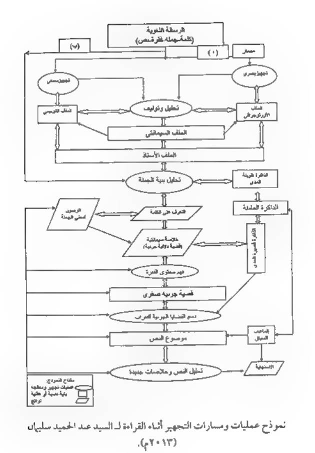
٢- القارئ الجيد يتنبأ بما سيأتي لاحقًا

٣- يتوقف سرعة ودقة تجهيز الكلمات على خصائصها(بسيطة/ معقدة- قصيرة/ طويلة-مألوفة/ غير مألوفة-حسية/ تجريدية).

٥- دقة وسرعة فهم النص يتوقف على استخدام القارئ لإلماعات السياق.

٤- تجهيز النص بكفاءة يقوم على تفعيل عمليات القراءة آنيا وليس تتابعيًا

وفيما يلي رسم توضيحي لنموذجنا الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة(٢٠١٣م):



نموذج عمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة لـ السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣م).

إننا من خلال نموذجنا في التجهيز أثناء القراءة المذكور أعلاه نرى بأن القارئ عند قراءته رسالة لغوية(كلمة، جملة -فقرة-نص) يقوم بتركيز الانتباه والإدراك البصري الحسي لما يقرأه الطفل، ليقوم بتحويل الرسالة اللغوية إلى مقابلها الصوتي. والقارئ الجيد؛ أي الذي يتسم بالكفاءة والجودة في القراءة فإنه ليس بالضرورة أن يقوم بقراءة كل الحروف التي توجد في الكلمة، ولا قراءة كل كلمات التعبيرة اللغوية التي يقرأها وبخاصة إذا الكلمة التي يقرأها بسيطة أو مألوفة وغير معقدة، كما أنه ليس بالضرورة أن يقرأ كل كلمات الجملة أو التعبيرة اللغوية أو الجملة،وهنا سوف نجده يتخذ المسار (ب) لأنه أثناء القراءة لا يقوم بعملية إسراف انتباهي على مكونات الرسالة اللغوية سواء كانت هذه الرسالة قصيرة كما في حالة الكلمات أو الجمل؛ حيث يعمد في هذه الحالة إلى سرعة مسح ملفات المعجم العقلي _ Mental Lexicon بصورة مؤقتة تصل إلى حد التجهيز اللاشعوري، ومن ثم فإنه يقوم بعملية تنبؤ سريعة. فالقارئ الجيد عند قراءته لكلمات بسيطة، أو قصيرة؛ أو مألوفة، أو حسية؛ تجده لا يركز على مكونات الكلمة الداخلية بل يكتفي بأخذ ومضة انتباهية _ Attention Puls للكلمة كمدرك كلي _ Gestalt أما إذا كانت الكلمة التي يقرأها طويلة أو معقدة أو غير مألوفة فإنه أثناء معالجتها وتجهيزها معجميًا فإن القارئ الجيد قد يتأخر عن الحالات الأولى قليلًا، وذلك لأنه يقوم بعمليات مسح أعمق _ Deep Scanning عن طريق الملف الأستاذ أو ملف السيادة Master File لمستويات أعمق لملف التجهيز الأرثوجرافي (الإملائي/ الكتابي)Orthographic File، وللملف الصوتي داخل المعجم العقلي _ Phonemic File، مع استهلاك حر من الطاقة الانتباهية البصرية لتفعيل معنى الكلمة في الوصول إلى مكوناتها الكتابية والصوتية.

إن القارئ في الحالة المتقدمة بالإضافة لما ذكر معاليه يستغرق مزيدًا من الوقت؛ لأنه يقوم بتفعيل دور أكبر للذاكرة العاملة _ Working Memory في مسح الملفات السابقة داخل الذاكرة طويلة المدى _ Long-Term Memory وبخاصة إذا علمنا بأن تخزين الكلمات ومقابلاتها الصوتية والكتابية في ملفات المعجم العقلي مرتبة

ومصنفة في الداخل بحيث يوجد في أعلى مستوى فيها الكلمات السهلة والبسيطة والمألوفة والحسية، ومن ثم فإنه في حالة الكلمات القصيرة والبسطية وغير المعقدة والكلمات المألوفة والحسية فإنها تكون في أعلى الملفات المعجمية، وعليه فإنه يسهل على القارئ استخراج المشابه الكتابي والصوتي لما يتم قراءته من المعجم العقلي والعكس صحيح.

إنه- القارئ الجيد- أثناء قراءته للرسالة اللغوية يقوم أثناء عملية التحويل بالتنبوء بما سيكون في هذه الرسالة وذلك بعد أخذ ومضة انتباهية كلية لمجمل ما يقرأه، وهنا نجد أن الكلمة لو كانت شائعة أو مألوفة أو بسيطة أو حسية فإن القارئ قد لا يكون في حاجة لقراءة كل حروفها بل يقوم بقراءتها قافزًا على بقية الحروف دون قراءة، فالقارئ الجيد الذي يتسم بالطلاقة في القراءة ليس في حاجة لقراءة كل ما هو معروض أمامه في الرسالة اللغوية، وهو ما يمكن أن يقال عنه القراءة بسرعة مؤتمتة معتمدا على وفرة ماهو مخزن في الذاكرة، وسرعة مسح ملف السيادة للملفات الكتابية والصوتية التي يجرن فيها الأشكال الكتابية والصوتية للكلمات، وحالما تكون الكلمة صعبة فإن القارئ يقوم بعملية همس داخلي مع مسح متعمق قليلًا للملفات الكتابية والصوتية داخل معجمه العقلي، علما بأن القارئ الجيد لا يستغرق وقتًا يذكر أثناء إجرائه لهذه العمليات متخذًا المسار (ب)، دونها أن يعول إلى حد بعيد على إجراء عمليات تشفير أرثوجرافية (إملائية / كتابية) وصوتية، ودون إجراء همس داخلي ـ Inner Voicing لعمليتي التحليل و التوليف كل ذلك يتم بسرعة فائقة تصل حد الأتمتة. أما القارئ غير الجيد أو الذي يعاني من صعوبة في القراءة فإنه يأخذ المسار (أ) أثناء القراءة مستغرقًا وقتًا أطول في إجراء عمليات مسح ملفات المعجم العقلي سواء كان ذلك يتعلق ببحث الملف الأرثوجرافي أو يتعلق بالملف الصوتي، إنه ـ أي القارئ الضعيف أو ذو الصعوبة في القراءة ـ سوف يسرف في الوقوف على تحديد ومعرفة المكونات الداخلية للكلمة، والإسراف الشديد لما يقوم به من عمليات تحليل وتوليف أثناء الهمس الداخلي، وهو الأمر الذي سوف يجعل هناك تشتت للانتباه وتحلل وضياع للعديد من الحروف

ومقابلاتها الصوتية، بل ونسيان ما تم قراءته من قبل، الأمر الذي يؤدي إما إلى ضياع المعنى أو الاستدخال المشوه، وهو ما يؤدي بالتبعية إلى تولد معاني خاطئة لاحتلال التصريف لبنية الكلمة أو احتلال التصريف البنائي صوتيًا للجملة ككل نتيجة الخلل في التحويل لما هو مكتوب إلى مقابلات صوتية.

إن القارئ الجيد هنا يمكن القول بأنه يتسم باتساع المدى الانتباهي حسيًّا؛ حيث عند قراءة الكلمة يقوم القارئ بالانتماء إلى سياقات مكتوبة موسعة كما يتحدد من بداية الكلمة إلى نهايتها، والوصول إلى تمييزها كمدرك بصري كلي متمايز عما هو مخزون بذاكرته (معجمه العقلي Mental Lexicon)، ثم ينتقل الإدراك الكلي بهذه الطريقة إلى تمييز الاختلافات البينية بين الحروف التي تكون هذه الكلمة كمدرك بصري كلي أو عام؛ أي أنه ينتقل من الكل إلى التفاصيل المتمايزة داخل الكلمة مع التمييز الدقيق بين الشكل الكتابي للحروف المتشابهة (تشفير كتابي/ إملائي Orthographic Encoding) بسرعة ودقة تصل حد الآلية لينتقل القارئ وذلك من خلال عرض المقابلات الصوتية للحروف وتجمعاتها داخل الكلمة على ملف التجهيز الصوتي داخل المعجم العقلي عبر مسارح في ذاتها اللحظة وهو يقوم بعمليتي التحليل والتوليف عندما تكون الكلمات صعبه أو طويله أو معقدة أو غير مألوفة - المعنى الذي يمكن أن تشير إليه الكلمة؛ لأن المعنى الخاص بالكلمة يؤثر في تحليل وتوليف مكوناتها.

في اللحظة ذاتها التي يمارس فيها القارئ العمليات السابقة يقوم الملف الأستاذ أو ملف السيادة ـ Master Fileداخل المعجم العقلي بمسح ـ Scanning المعجم العقلي؛ حيث يقوم المعجم العقلي باختيار الكلمات المشابهة للكلمة التي يتم قراءتها في الشكل الكتابي مترامنًا في المسح للملف الكتابي/ الإملائي ـ Orthographic File بمسح الملف الفونيمي أو الصوتي ـ Phonemic File، وهنا يقوم ملف السيادة بالإيعاز إلى القارئ باختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت(عملية المطابقة أو التعرف ـ Identification or Recognition Processes)، وبذلك يكتمل للقارىء عملية التعرف على الكلمة جزئيًّا.

إن القارئ عندما يقوم بممارسة فعل القراءة لكلمة يقوم في اللحظة نفسها وآنيًّا بتحليل الكلمة إلى مكونات ومقاطع والتوليف والدمج بين هذه المقاطع - بخاصة في حالة الكلمات الصعبة - الطويلة - المعقدة - غير المألوفة - المجردة، لا يتم ما يقوم به بمعزل عن المعنى الخاص بالكلمة في ضوء معنى الجملة والفقرة وجوهر فكرة النص، حيث تمثل هذه التعابير اللغوية والأفكار الكلية سياقًا ضامنًا للمعنى، ويؤثر في تحليل القارئ وتوليفه للكلمة التي يتم قراءتها - والمعنى الذي يمكنه التوصل إليه، وذلك لأن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاورة دون هدف أو معنى؛ وهي عملية إذا لم تتم بدقة وسرعة مناسبتين تصلا حد الأتمتة والآلية أو المهارسة اللاشعورية سوف لا تكون القراءة غير صحيحة، وحتى لو كانت القراءة صحيحة ولكن القارئ مارس هذه العملية بصورة غير آلية أو بالسرعة المناسبة، فإن ذلك سوف يؤثر على دقة فهمه لمعنى ما يقرأه، وهذا الذي يفسر من وجهة نظرنا صعوبة القراءة.

فالطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة يعاني من اضطراب في ممارسة الانتباه والإدراك البصري الحسي لما يقرأه مدى ومده؛ فمن ناحية المدى يمكننا القول بأن الطفل ذا الصعوبة في التعلم يتسم بمحدودية مدى الانتباه والإدراك الحسي؛ فإذا كان الطفل الطبيعي يتسم بأن مدى الانتباه لديه يتراوح من (٩) إلى (٥) أحرف يمكن له أن يستدخلها آنيًا إذا ما وجدت في كلمة فإن الطفل ذا الصعوبة في التعلم يتسم بأن مدى انتباهه وادراكه الحسي لا يزيد عن (٤) أحرف، وقد توصلت دراسة أجراها المؤلف (١٩٩٢م) بأن مدى ذاكرة أطفال المدارس الإعدادية من الصف الأول والثاني لا يزيد عن ٣،٥ وحدة صغيرة (حرف أو عدد)

ومن المعروف أن الطفل عند قراءة الكلمة يقوم بالانتباه إلى الكلمة موسعة؛ أي من بداية الكلمة إلى نهايتها مع التركيز في الوقت ذاته على تفاصيلها الداخلية، وهنا سوف نجد بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم سوف يتعثرون بصورة ملحوظة عند قراءتهم للكلمات التي يزيد عدد أحرفها عن أربعة أحرف. أما من ناحية المدة فمن المعروف بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتسم انتباههم بالديمومة

والاستقرار فترة مناسبة للمثيرات التي ينتبهون إليها؛ حيث يتسمون في عالمهم بتشتت الانتباه، وهو ما يؤدى إلى تفويت بعض أحرف الكلمة من الاستدخال، أو حتى الاستدخال الدقيق الذى يجعل من الحرف الذى ينتبه إليه ذات صفات مميزة تفرق به وتميزه عن الحرف المشابه.

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يمكن تفسير صعوبة القراءة لديهم كنتاج لما يعانونه من اضطراب في الإدراك البصرى الحسى للكلمات، والوصول إلى تمييزها كمدرك بصرى كلي متمايزًا عما يجاور الكلمة التي يقوم بقراءتها أو تمييزها عن الكلمات المخزنة لديه في الذاكرة، هو أمر طبيعى لديهم؛ إذ المتأمل في التراث الخاص بصعوبات التعلم وأدبياته يجد أن غالبية هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في الإدراك البصرى الحسي؛ حيث لا يستطيعون بسهولة وسرعة تمييز الاختلافات البينية بين الحروف التي تكون هذه الكلمة كمدرك بصرى وبخاصةالتمييز الدقيق بين الشكل الكتابي للحروف المتشابهة (صعوبة التشفير الكتابى/ الإملائي).

وفى هذا الإطار أثبتت نتائج العديد من الدراسات بأن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات واضحة في التجهيز البصرى لسلاسل المثيرات المتجاورة، ومثل هذا النوع من المثيرات أو المهام يعد ذات أهمية كبيرة في قياس هذا الجانب؛ لأنه يقيس التجهيز الخاص بالناحية الكتابية أو الشكل الكتابى مستقلًا في تجهيزه عن الناحية الصوتية؛ حيث يستخدم في هذا النوع من المهام عرض سلاسل من الأحرف أسفلها سلسلة مناظرة من الأرقام، طول السلسلة يتراوح من ٤ إلى ٦ مثيرات تعرض على شاشة كمبيوتر في مدة قدرها ٢٠٠ ثانية، وعلى الطفل أن يقرر في العرض الثانى ما إذا كانت سلسلة الحروف والأرقام مطابقة لترتيب العرض الأول نفسه أم لا، وفى مرة أخرى يمكن أن يسأل ليقرر بعد عرض كل سلسلة مفردة ما إذا كانت مطابقة في ترتيبها عند العرض في المرة الأولى أم لا. مرة لسلسلة الأرقام وأخرى لسلسلة الأحرف. ولقد فسر ضعف الأداء لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة في هذا الجانب إلى القصور البصرى في الانتباه؛ إذ يتسم هؤلاء الأطفال تفسيرًا لهذا بأنهم يتسمون بانخفاض السعة الانتباهية بصريًا

كما دأب بعض الباحثين على استخدام النموذج القوى فى اختبار القدرة على التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات القراءة وذلك من خلال عرض سلسلة من الأحرف، يليها عرض سلسلتين من الأحرف إحداهما فوق الأخرى فى مدة عرض (١٠٠) ثانية، وعلى الطفل أن يقرر أى من السلسلتين مطابقًا للسلسلة الأولى التى تم عرضها منفردة، على أن يؤخذ ترتيب المثيرات فى الحكم بالاستجابة، وقد فسر الضعف لدى ذوى صعوبات القراءة فى أداء هذه المهام فى ضوء أنهم يعانون من قصور فى التجهيز المتوازي ـ Parallel Processing، ولا يرجع إلى القصور فى الناحية الانتباهية –البصرية، إنما يرجع إلى القصور فى التجهيز المتتابع أو التجهيز المتسلسل ـ Serial Processing .

هذا فضلًا عن أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من إرباكية عالية عند مسح المعجم العقلى لاختيار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها فى الشكل الكتابى وذلك للإرباكية والتشتت الزائد عند مسح للملف الكتابي/ الإملائي والملف الفونيمي أو الصوتي من خلال الملف الأسناد أو ملف السيادة ،أى أنه لا يستطع أن يصل إلى اختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت؛ أى أنه يعانى بالإضافة للصعوبات المتقدمة من صعوبة فى عملية المطابقة أو التعرف، والتى يكتمل من خلاها عملية التعرف على الكلمة.

وفى هذا الإطار نجد ما يؤكد صدق نموذجنا لهذا التفسير؛ ففى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٥م)(*) على عينة قوامها (١٩) طفلًا من الأطفال ذوى صعوبات القراءة الصين، وعينة قوامها (٢٠) طفلًا من العاديين؛ ذلك بهدف الوقوف على الفروق بينهما فى دقة وسرعة التجهيز الصوتى (اكتشاف الصوتية، سرعة التسمية، التجهيز الأرثوجرافى، والوعى الصوتى)، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة

(*) تم رفع أسماء الباحثين الأجانب وذلك لقيام بعض الباحثين بأخذ الترجمة من المتن ثم أخذ المراجع الأجنبية من الخلف وإثباتها لأنفسهم على أنها من صميم عملهم، علمًا بأن الأصول الأجنبية لدى المؤلف.

إحصائيًا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث اتسم أداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوي صعوبات القراءة.

كما أجري آخر دراسة سنة (٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٦١) طفلًا من أطفال الصف الثالث (٣٥إناث/ ٢٦ذكور) من ذوي صعوبات القراءة، وعينة من العاديين قوامها (٣٠) طفلًا من أطفال الصف الثالث (١٧إناث/ ١٣ذكور)، وعينتين أخريين من ذوي صعوبات القراءة والعاديين قوام كل واحدة منها (٥٠) طفلًا من أطفال الصف الخامس بهدف معرفة أي من المتغيرات له قدرة تمييزية بين العاديين وذوي صعوبات القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التجهيز الصوتي، وسرعة التسمية، والذاكرة العاملة لها قدرة تمييزية عالية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين؛ حيث كلما زادت حدة الصعوبة في القراءة كلما قلت كفاءة التجهيز ويحدث بطء شديد في سرعة التسمية، وتقل كفاءة الذاكرة العاملة.

كما أن من التفسيرات المقبولة -من وجهة نظر المؤلف- والتي تعد ذات أهمية بالغة في تفسير صعوبة القراءة طبقًا لنموذجنا واحدة من العمليات المهمة التي لا نجدها في النماذج العالمية، ولم يلتفت لها غيرنا، وخرجنا بها من نتاج التحليل، ألا وهي عملية السرعة المؤتمتة في القراءة للسياقات اللغوية المحدودة كالأحرف، وتجمعات بعضها، والكلمة، والكلمتين؛ حيث يفيد تحليل أدبيات مجال القراءة وفهم اللغة وصعوبات التعلم أن القارئ الجيد قد لا يقرأ كل الحروف ولا كل الكلمات؛ لأنه بتوقد ذهنه وتمكنه من فعل القراءة قد يتنبأ بما سيكون من ألفاظ ومعان، ومن ثم، فإنه ليس في حاجة لقراءة كل ما هو أمامه كما أن الكلمات غير المألوفة أو الطويلة أو غير الشائعة؛ والتي قد تحتاج لقراءة كل مكوناتها نجد أن القارئ الجيد يقوم بعملية التوليف و التحليل بسرعة فائقة قد تصل إلى حد الأتمتة، وهذا مالا نجده في حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أنهم يقرءون كل حرف، وكل كلمة، أو بصورة أدق، يمعنون ما يوجد لديهم من انتباه على كل حرف وكل كلمة، كما أنهم يستغلون وقتًا طويلًا في القراءة مع الاشتباك فيما يوجد لديهم

من تشتت انتباه، وهو ما يؤدي إلى عدم استدخال بعض الأحرف، وهذا قد يفسر ما يحدث لديهم من حذف، واستبدال، وتشويه، وإضافة بعض الأحرف للكلمات التي يقرأونها، وفي هذا الإطار نجد ما يؤيد ما ارتأيناه في تفسيرنا هذا؛ حيث أجريت دراسة حديثة سنة (٢٠١١م) قامت على استخدام مهام لقياس التجهيز البصري مفادها عرض سلسلتين من الأحرف جنبًا إلى جنب وعلى المفحوص أن يقرر بنعم أو لا ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فيما تتضمنه من مثيرات وبالترتيب نفسه. وقد كشفت الدراسة عن ضعف ذوي صعوبات القراءة من خلال زمن الكمون مقارنة بالعاديين.

وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٢) طالبًا جامعيًّا من الديسلكسيين و (٢٢) طالبًا من العاديين جميعهم من طلبة جامعة برمنجهام وجامعة أوستون، يتسمون بأن ذكاؤهم عادي كما قيس بمقياس وكسلر ١٩٨١م، أيضًا ينخفض أداؤهم في القراءة والتهجي بانحرافين معياريين سالبين مقارنة بمتوسط أداء المجموعة الضابطة في واحد من الاختبارات فقط (قراءة كلمات منفردة و لاكلمات، تهجئة كلمات ولا كلمات و قراءة نصوص)، علمًا بأنه فيما يخص القراءة فقد أخذ في الاعتبار عند التقييم محكي الدقة والسرعة، ولا يوجد في تاريخهم الطبي ما يشير إلى أنهم كانوا أو يعانوا حاليًا من قصور أو مشكلات عصبية أو نفسية

ولا يقف الحد لدى السرعة والدقة في تمييز الحروف والكلمات ـ بل امتد القصور إلى دقة تمييز الأشكال، ففي دراسة أجريت سنة (٢٠٠٠م) على عينة قوامها (٢٤٥٠) طفلًا من الأطفال الأمريكيين ، نصفهم من الأطفال العاديين والنصف الآخر من الأطفال ذوي صعوبات القراءة، تتراوح أعمارهم من (٦) إلى(١٦) سنة ، وذلك بهدف قياس الفروق بين عينتي الدراسة في سرعة تسمية الألوان،والأشكال ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠١ ٠) بين ذوي صعوبات القراءة و العاديين في سرعة تسمية الألوان في جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين، بينما لا توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في دقة تسمية الأشكال في أي مرحلة عمرية

ومن المتغيرات التي يمكن في ضوئها تفسير صعوبة القراءة هو أنهم في الوقت نفسه الذي يقومون فيه بالتجهيز الكتابي يقومون آنيا بتجهيز ما يتم استدخاله صوتيًا، ولأن ذوي صعوبات القراءة يعانون من تشتت انتباه إدراكي (بصري / أو سمعي) فإنهم يعانون من إرباكية كبيرة في دقة وسرعة التجهيز الفونيمي.

وفي هذا السياق أجريت دراسة سنة (٢٠٠٢م) هدفت إلى بحث الفروق في التجهيز الصوتي، وسرعة تسمية المثيرات اللفظية، والأشكال، والأرقام بين عينة قوامها (٧٨) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة في القراءة، وعينة قوامها (٧٧) طفلًا من أقرانهم العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧) سنوات و(٧) أشهر إلى (١٠) سنوات، (٦) أشهر، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٠١) بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة والعاديين في التجهيز الصوتي وسرعة تسمية المثيرات اللغوية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين عينتي الدراسة في سرعة تسمية الأشكال والأرقام.

كما أجريت دراسة أخرى سنة(٢٠٠٢م) على عينة قوامها (٢٧٩) من الأطفال ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين من الذين يقعون في الصفين الثاني والرابع الابتدائي وذلك بهدف بحث الفروق بين الفئتين في سرعة التجهيز الصوتي وسرعة التسمية والوعي الصوتي، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في متغيرات الدراسة لصالح العاديين.

ويرى المؤلف بأن القراءة لو وقفت عند حد أنها عملية فهم لكان المتوصل إليه لا يتعدى حروف وكلمات وجمل وتعابير وفقرات النص؛ إذ الفهم يعني فيما يعني الوصول إلى الخلاصة والفكرة الكلية للنص، لكن يبقى الوصول إلى استنتاجات وخلاصات وأفكار ليست من متن النص ومحتواه أمر يتعدى حدود ما هو مكتوب، وأن الوصول إلى أفكار وخلاصات تتعدى النص يتسق وخاصية الابتكارية التي تمثل جوهره طبيعته وتكوينه.

ـ لماذا؟

لأن القارئ لو وقفت خلاصاته حد ما هو مكتوب بالنص فلا يكون قد أضاف شيئًا، أو ابتكر جديدًا، أو أو عرت المادة المقروءة لاستعدادات الابتكار والإبداع الكامنة ضمن تكوينه الحيلي والخلقي الذي يعبر عن طبيعة راقية وسامقة في مملكة المخلوقات، فالإنسان بفطرة الخلق والتكوين ليس اجتراريًّا فحسب ينتج ما يصنع أمامه، ولكنه مزود بأعقد جهاز معرفي يمكنه من تشفير الرموز والمعرفة والتكيف معها، وفهمها، وتعديلها، وتحويرها، وتهذيبها، ووكاملتها مع مالديه من معارف وأفكار مخزنة في الذاكرة ليقوم بتمثيلها تمثيلًا راقيًا يتسق وطبيعة ماركب فيه ليصل إلى أفكار جديدة وخلاصات ليست من النص، ولكنها تتصل به على نحو من الأنحاء، وإن بقيت في مجملها أفكارًا وخلاصات ليست من متنه وموضوعه

ـ إن عملية التمثيل أكبر من عملية الفهم:

إن القراءة كعملية تمثيل تقوم على تفعيل عمليات القراءة السابقة متفاعلة مع أصول الاستنتاج؛ حيث يقوم القارئ بصياغة فروضه حول معنى ما يقرأه، واختبار هذه الفروض متصلًا في اختبار فروضه بمسح الملفات التركيبية والسياقية(ملفات المعنى والدلالة)؛ وذلك بهدف الوصول إلى المعنى والخلاصة لما يتم قراءته عبر معزول في تفكيره عن تفعيل ما هو مخزن بالذاكرة من معارف وخلاصات سابقة تمهيدًا لخلق معارف وخلاصات وأفكار جديدة ليست من أصل النص ومحتواه وفحواه

إنها عملية يتلخص عملها في عمليات تجهيز ومعالجة على أعمق مستوى من مستويات التجهيز، تقوم على الوصول إلى الخلاصات المستنتجة والأفكار المستلهمة والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية ليصلها بما هو مخزون لديه في الذاكرة موصولًا بالمعرفة العالمية والسياق المعرفي المعولم، ليصل إلى أفكار وخلاصات ليست من أصل النص ومتنه؛ لذا فإن القراءة عندما تتعدى الفهم ترجمة وتفسيرًا وتحويلًا إلى التمثيل لتتضمن الفهم والتمثيل وما يزيد

وبقدر ما يكون النص سهلًا تكون دقة وسرعة الوصول إلى معاني الكلمات والجمل والتعابير والفقرات والنص ككل، بينما إذا كان النص صعبًا بالكثير من الكلمات غير الشائعة أو الصعبة أو غير المألوفة أو التجريدية يكون العكس صحيحًا (سليمان،٢٠٠٥م).

وعملية التمثيل هذه بقدر لها زمنها، إذ الزمن المستغرق في التجهيز والاستخلاص والوصول إلى استنتاجات وأفكار جديدة يجب أن يتم في زمن قصير؛ إذ السرعة في التجهيز مؤشر على كفاءة التجهيز والتمثيل، وهذا الذي نسميه بالطلاقة في القراءة ـ Fluency in Reading

وهو مفهوم يشير إلى القدرة على تعرف الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والنصوص الطويلة والموسعة بطريقة سهلة بحيث تؤدي إلى فهم لهذه المواد القرائية التي تم قراءتها ثم تمثيلها وصولًا إلى استنتاجات وخلاصات وأفكار جديدة.

والطلاقة في القراءة ما من شك أنها تتأثر بسرعة ودقة التجهيز الكتابي والصوتي إلى درجة كبيرة، ومن ثم يعد من الطبيعي تفسير القصور في الطلاقة للقصور فيما سبق، ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة أجراها أكثر من أربعة باحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعي الصوتي، والإدراك الأرثوجرافي، ومدى إسهام هذه المتغيرات في دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة قوامها(١٢٣) طفلًا، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد في المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالإدراك الأرثوجرافي، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

وفي الإطار ذاته يأتي ما يؤكد صدق تصورنا، ففي دراسة أجرها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٨م) بهدف تتبع الفروق في طلاقة القراءة لدى عينة من الأطفال قوامها(٢٥) طفلًا ذوي إعاقة في الكلام، وعينة قوامها(٢٥) طفلًا ذوي إعاقة في

اللغة، يقعون في الصفوف الدراسية من الأول حتى الثالث، ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى طلاقة أي من فئتي الدراسة يعادل طلاقة القراءة لمن هم في الصف الأول ، كما أظهر الأطفال ذوو الإعاقة في الكلام مستوى أفضل من فئة الأطفال ذوي الإعاقة في اللغة في طلاقة القراءة.

وفي دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعي الصوتي، و الإدراك الأرثوجرافي، ومدى إسهام هذه المتغيرات في دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة قوامها(١٢٣) طفلًا تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد في المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًّا بالإدراك الأرثوجرافي، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

لكن في المقابل قد نجد الكثير من الأطفال الذين توجد لديهم صعوبة في تعرف أو إدراك الكلمة ، أو الذين يعانون من صعوبات في ترميز وتشفير لهذه الكلمات يتأخرون في فهم ما يقرءونه؛ وذلك لاستنفاذهم الجزء الأكبر من طاقتهم في الحملقة والتركيز على الكلمة ـ Duration التي يتم قراءتها، فضلًا عن قضائهم لوقت طويل في قراءة هذه الكلمات؛ مما يجعل هناك نوع من التشتت والإعادة والتكرار ـ Rehearsal أثناء القراءة لهذه الكلمات؛ الأمر الذي يجعل أفكارًا كثيرة مستوحاة من المادة القرائية تتوه وتتبعثر، أو لا يصل الطفل ذو الصعوبة إلى بعضها الآخر، وهو ما يؤدي في النهاية أيضًا إلى تأثر قراءتهم الشفهية تأثرًا سلبيًّا؛ لأن الطفل كي يفهم لا بد له أن يقيم جسرًا بين ما يقرأه وبين ما لديه من خبرات ومعاني سابقة وبالسرعة المناسبة (سليمان، ٢٠٠٩م).

ومن المتعارف عليه في علم النفس اللغوي أن الأطفال أو التلاميذ في حاجة ماسة للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة كي يستطيعوا أن ينموا أو يصلوا إلى الطلاقة في القراءة، إلا أنه من سوء الحظ أننا نجد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في

القراءة أو الصعاف فيها لا يحبون القراءة من الأصل، و لا يتهمكون فيها، ولا يندمجون في المواقف القرائية، ومن هنا فقد أصبح على الخبير في مجال صعوبات التعلم أن يتحد الإستراتيجيات والطرائق النوعية التي تجعل من القراءة مادة محببة وممتعة بما يجعل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال راغبين فيها عن حب ومتعة(سليمان، ٢٠٠٦م)

وقد يؤدي القصور فيما تقدم إلى حذف وإضافة بعض الكلمات إلى الجمل والتعابير اللغوية التي يقرأها، باعتبار أن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاورة دون تفاعل وتعاضد وتأثير وتأثر في بعضها بعضًا أو بين بعضها البعض، إنما هي مكونات متعاضدة ومتفاعلة ومتكاملة ضمن سياق كلي حامل للمعنى وضامن له، وهو ما يجعلهم غير قادرين على فهم هذه الجمل وتلك التعابير أو السياقات اللغوية الموسعة، وهو مايؤدي بالتبعية إلى قصور قدرتهم على إنتاج جمل وتعابير لغوية دقيقة وصحيحة في تركيبها، وهذا ما يسمى بقصور القدرة على تجهيز التراكيب(التجهيز السيتاكتي)

وهو المفهوم الذي يشير إلى القواعد التي تحكم بنية الكلمة وتصرفاتها الداخلية، كما تحكم أيضًا الترابطات بين الكلمات التي تقود إلى تكوين وحدات ذات معنى ، كأشباه الجمل والتعابير والجمل .

وتحدد قواعد التراكيب ترتيب الكلمات ، وتنظيم الجمل ، والعلاقات بين الكلمات وفئات الكلمات، ومكونات الجمل كأشباه الجمل الاسمية والجمل الفعلية كما تمكن معرفة الفرد بالتراكيب من إصدار أحكامه حول مدى سلامة بناء العبارة من الناحية التركيبية والنحوية، ولهذا يصنف العلم بالتراكيب على أنه فرع من فروع اللغة- وهو هنا عملية من عمليات القراءة- تركز على شئون التنظيم، وهو واحد من أهم عناصر الدلالة أو المعنى باعتبار أن اللغة تتكون من نسقين كبيرين هما ١- الصوت ٢ - الدلالة - وتتكون من معاني الكلمات - Lexicology؛ وقواعد التنظيم - Syntax؛ وقواعد البنية - Morphology؛ وقواعد الأسلوب(وافي، ١٩٤٥م).

ومن المعروف بأن العلم بالتراكيب وتجهيزها يخص العلم بنظام النحو والإعراب وقواعد الموسيقى والنغيم وبدونه تختل الأوزان والتصريفات والنعوت لما يتم قراءته، وبذا يتبدل المعنى ويتغير.

ويلعب العلم بالتركيب أو ما يسمى بشأن النظم والقواعد والإعراب واحدًا من أهم العمليات التي تؤدي إلى الفهم وإنتاج الجمل والتعابير التي لها معنى؛ فتعبيرة مثل. ذهب على إلى المدرسة، سليمة لغويًا لأن نظمها مطابقًا لقواعد النظم في اللغة، بينما الكلمات نفسها إذا ما شذت عن القواعد الصحيحة في النظم سوف لا يكون لها معنى كأن يتم نظمها هكذا : المدرسة على ذهب إلى.

وقد تكون التعبيرة اللغوية صحيحة تركيبيًا إلا أنها غير صحيحة لغويًا، وهو مايسمى بالجمل الكاذبة عند العلامة سيباويه، وذلك كما في:"ذهبت إلى المدرسة غدًا وسأذهب إلى الحديقة أمس" وبالنظر إلى مثل هذه التعبيرة اللغوية نجد أنها تتبع قواعد النظم اللغوي إلا أنها تعد جملة غير صحيحة؛ وسبب عدم صحتها هو المعنى، إذ لا معنى لهذه العبارة ، أو بصورة أدق إنها من الجمل الكاذبة في العرف اللغوي أو عند اللغويين وبخاصة عند خالد الذكر "سيباويه" وبذا نجد أن هناك علاقة عضوية وتفاعلية بين التركيب من ناحية الترتيب ونظم الكلمات داخل بناء التعبيرة اللغوية من جهة وبين المعنى من جهة أخرى.

وقد ذهب بدجت وآخرون سنة(١٩٩٦م) Padget et al , 1996 إلى أن هناك بروفيلًا خاصًا ومميزًا لدوى صعوبة القراءة مستوحى من دراسة عدد من المتغيرات الأكاديمية والمعرفية، هذا البروفيل المميز للأطفال ذوى صعوبات القراءة يفيد في عملية التشخيص، ويقلل إمكانية الوقوع في أخطاء التشخيص

ومن خصائص أو مميزات هذا البروفيل : أن مستوى الفهم الاستماعي ونسبة الذكاء يقع في مدى المتوسط وحتى المستوى المرتفع ، وأن مستوى الفهم القرائي لديهم أقل بصورة دالة إحصائيًا من مستوى الفهم الاستماعي، وأقل من نسبة ذكائهم بصورة دالة إحصائيًا في الوقت نفسه؛ أي أنه فرق أكبر من واحد انحراف

معيارى كما أن مهاجمة الكلمة ، والتعرف على الكلمة والتهجى (بمعنى ترميز اللاكليات) ومهارات الوعى أقل من المتوقع بكثير لعمرهم الزمنى، ويعد هذا المؤشر لدى بعض الباحثين مؤشرًا على صعوبة القراءة، كما يعتبر مؤشرًا على الجدارة لتلقى العلاج وخدمات التربية الخاصة.

ويرى المؤلف بأن هذا الرأى ليس صحيحًا على طول الخط؛ حيث يمكن اعتماده من وجهة نظرنا فى السنوات الباكرة للطفل، وبالتحديد حتى سن العاشرة؛ حيث توصلت العديد من نتائج البحوث وأراء العديد من العلماء إلى أن غالبية الأطفال بعد سن العاشرة يحدث لديهم ما يسمى بالانفجار القرائى ؛ حيث لوحظ زيادة سريعة جدًّا وملحوظة فى مستوى قراءة العديد من الأطفال، وهو مالا يجعل هنالك وجود فروق بين مستوى الفهم الاستماعى ومستوى الفهم القرائى

على أساس بأن ارتفاع مستوى الفهم الاستماعى على مستوى الفهم القرائى فى باكر حياة الطفل إنما يرجع من وجهة نظرنا إلى أن السمع والاستماع أسبق فى الظهور على القراءة، وهو ما يعنى أن السمع والاستماع قد تلقى خبرة و تدريبًا فترة زمنية أطول من تلك التى تلقاها الطفل فيما يخص القراءة والفهم القرائى، فالسمع والاستماع مهارة من الدرجة الأولى بينما القراءة والفهم القرائى مهارة من الدرجة الثالثة فى ترتيب ظهور مهارات اللغة

إن الفهم القرائى* — Reading Comprehension لدينا هو عملية تفكير، وخلاصة تمثيل، ففى الوقت الذى يقرأ فيه الطفل هو الوقت ذاته الذى يحاول فيه أن يفهم غيرمنتك عن النظر إلى النظم والترتيب من خلال ما أسميناه بتجهيز ومعالجة التراكيب، فالقراءة تأخذ مسارًا أفقيا بينما فهم ما يتم قراءته يتخذ مسارًا دائريًا؛ لأننا عندما نقرأ فإن العين تتحرك من اليسار إلى اليمين، ومن اليمين إلى

* أخذت الفكرة الرئيسة فى هذا الجانب بتصرف وزيادة من مؤلفنا السابق الديسلكسيا رؤية نفس / عصبية(٢٠٠٦م) القاهرة. دار الفكر العربى

اليسار في الوقت الذي يدور العقل والتفكير دائريًّا ممسكًا العقل أثناء ذلك ببعض الأفكار والكلمات لا تفارقه حتى ينتهي الفرد من قراءة آخر كلمة

ففي القراءة تتدفق الحروف والكلمات خطيًّا في الوقت الذي يتحرك فيه التفكير دائريًّا؛ حيث يتم الربط بين الكلمة التي يتم قراءتها توًّا مع الكلمات التي تم قراءتها آنفًا، والكل معروض على المخزون لدى القارئ من معارف وخبرات، وعليه فإنه في هذه الحالة يجب على الطفل الذي يقرأ أن يعبر تلك الهوة بين المعلومات التي يتم عرضها في النص المكتوب والمعرفة التي يمتلكها؛ وذلك لأن الفهم القرائي يتضمن التفكير.

إنها عملية تفكير في المقام الأول والأخير إن القراءة - طبقًا لما نراه - عملية تعتمد على عملية عقلية كبرى، هي عملية التكيف مع المعلومات الجديدة التي يقرأها الطفل في النص، ومن خلال هذه العملية يقوم الطفل أو القارئ بعامة بتفعيل عمليتين فرعيتين، هما عملية المواءمة والتمثيل؛ حيث يتطلب الأمر استدخال الأفكار الجديدة المستوحاة مما يتم قراءته، وهنا قد تكون الأفكار المستدخلة هذه متصادمة مع ماهو مخزون في الذاكرة وفي هذه الحالة يحاول القارئ في فك هذا التصادم والوصول لحل، وإما ما يتم استدخاله يضيف جديدًا إليه من أفكار؛ ففي حالة التصادم على الطفل أن يوائم بين الأفكار الجديدة التي تم استدخالها والأفكار القديمة المخزونة لديه وصولًا لحل هذا التصادم والصراع المعرفي الناتج، وفي الحالة الثانية يقوم القارئ بدمج ومكاملة الأفكار الجديدة المستدخلة مع ما لديه من أفكار حرفية محرسة ليقوم بعملية تمثيل لكل الأفكار وصولًا إلى أفكار جديدة

فالقراءة ليست عملية أو نظر أو قلب الحشود المكتوبة من الكلمات إلى أصوات دون تفكير وتبصر، وإعمال نظر وتدبر وتفكر، والاستعادة مما لديه ومما هو مكتوب. فالفهم القرائي يعتمد على ما يستحضره القارئ عن النص المكتوب اعتمادًا على خبرات القارئ السابقة، والمعرفة باللغة، والتعرف على التراكيب من الناحية التركيبية والقواعدية، وكذلك على وفرة الهاديات أو التلميحات التي توجد بالنص.

إن عملية القراءة عملية تفكير في أساسها، وهو ما يشار إليه دائمًا من أن الفهم القرائي عملية تجهيز ذهني لما يتم قراءته، محاصها هو الحصول على المعنى مما يقرأه الفرد؛ حيث أنه خلال عملية القراءة لا تكتمل الفكرة أو الأفكار التي يمكن للقارئ أن يصل إليها إلا بعد أن ينتهي من قراءة آخر كلمة في العبارة والأمر لا يلغ أن هناك من القراء من يصلون إلى المعنى قبل انتهاء القراءة اعتمادًا على ما يمتلكونه من قدرة عالية على التنبوء، واعتمادًا على تفعيل السياق وهاديات وتلميحات ما بالنص، وهو ما يرقى وجهة نظرنا بأن عملية القراءة ليست عملية فهم فقط بل هي تتعدى ذلك لنراها عملية تمثيل ـ Representation Act.

إننا يجب أن نؤكد على أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى المادة التي يستطيع الطفل قراءتها؛ أي فهمها وتمثيلها كالخلفية الثقافية، ومدى وعمق تأثر القارئ باللهجات العامية، والاهتمام، وطبيعة الموقف القرائي، والدافعية، وصعوبة النص، وعدد الكلمات الصعبة أو غير المألوفة الموجودة بالنص، وطبيعة، وقلة وكثرة استخدام الكلمات الوظيفية في النص، ووفرة الإلماعات أو هاديات النص

ولكي نفهم أو نتعرف بعمق عن: لماذا توجد صعوبة في الفهم القرائي لدى فرد ما؛ فإننا يجب أن نبحث عن كيف يتعلم هذا الفرد وينجز ما ينجزه في المواقف المختلفة، وكيف يؤدي المهام القرائية المختلفة؟

ومن العوامل ذات الأهمية البالغة والتي تساعد القارئ للوصول إلى فهم ما يقرأه، هو الاستفادة من إلماعات أو تلميحات السياق ـ Clues، إذ التعويل عليها في القراءة يؤدي إلى جودة الفهم، وكلما كثرت هذه الإلماعات والتلميحات، وقام القارئ بتفعيل الإفادة منها كلما كان الفهم أكثر سرعة وأجود.

وكثرة وجود هذه الإلماعات يسمى أثر الوفرة في الفهم.

لكن إلى ماذا تشير إلماعات النص أو هادياته؟

إنها فكرة تشير إلى إرسال الرسالة نفسها اللغوية في النص ذاته ولكن في صورة

لغوية أخرى، بمعنى أن المعلومات المستقاة من مصدر ما تدعم وتقوى وتؤازر المعلومات ذاتها من مصدر آخر.

إنها عملية تدعيم وتعزيز وتقوية ـ Enhancing and Reinforcing للمحتوى في الرسالة اللغوية، ومثل هذه الهاديات أو التلميحات أو الإلماعات Clues تساعد القارئ على بناء المعنى المستلهم أو المستخلص من النص المكتوب؛ وعليه فإن الفهم القرائي يتطلب من القارئ تفاعلًا نشطًا وإيجابيًا مع النص؛ حيث يجب على القارئ عند ممارسة فعل القراءة أن يكون مشاركًا نشطًا ومتفاعلًا بصورة إيجابية مع النص المكتوب، كما يجب عليه أن يربط بين ما لديه من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مع تلك التي توجد بالنص الذي يقوم بقراءته؛ لأن الحقيقة الدامغة التي لا يجحدها منصف هي أن السياق ضامن للمعنى، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الوقوف على المعنى الدقيق للمفردة إلا من خلال السياق الحامل لها، من خلال ما يسبقها من كلمات، وما يأتي بعدها، فمفردة مثل: "جلل" وهي كلمة تستخدم في الأمر الخطير والهين، تجدها في عبارة مثل: "هذا أمر جلل" تأتي بمعنى الأمر العظيم. وإذا وردت في عبارة مثل: " كل مصيبة تخطأتك جلل" فهي هنا تعني الهين. و "أسر" المستعمل في الإخفاء وضده(فأسرها يوسف في نفسه ولم يبدها لهم)، تفيد هنا الإخفاء، بينما في تعبيرة مثل " وأسروا الندامة لما رأوا العذاب " تحتمل المعنيين. ويسمى هذا الأمر بالتضاد في اللغة، وهو نوع من الاشتراك اللفظي، واللغة العربية تفوق كل لغات العالم في ذلك، ومن أمثلة التضاد في اللغة كثير مثل " المسجور " الذي يطلق على المملوء والفارغ، و " الزاهق " الذي يطلق على المتناهي في السمن وعلى شديد الهزال، وقد يستعمل اللفظ في ضد ما وضع له لمجرد التفاؤل كالمفازة في المكان الذي تغلب فيه الهلكة؛ هذا على أنها مأخوذة من فاز إذا نجا وسلم، وكالسليم للملدوغ كما يستخدم في الإخبار عن ملدوغ أصابه المرض فيقول: هو في عافية أو كاستخدام لفظ العاقل على المعتوه والأحمق، والملآن على الفارغ.

وقد يأتي التضاد في الظاهر لانتقال معنى اللفظ إلى معنى آخر مجازي لنكتة

بلاغية أو لعلامة ما؛ وذلك كما في قوله تعالى: " نسوا الله فنسيهم " فالفعل الثاني مستعمل في غير معناه الأصلي، بل مستعمل في معنى الإهمال والترك لأنه يستحيل على الله النسيان، وهو استعمال على سبيل الاستعارة.

وقد يأتي التضاد في الظاهر من دلالة الكلمة في أصل وضعها على معنى عام؛ يشترك فيه الضدان، فتصلح لكل منهما لذلك المعنى الجامع، وهو مايسميه علماء الأصول بالمشترك المعنوي ومثال ذلك التضاد " القرء" والذي يطلق على الحيض والطهر، لأن القرء في الأصل هو الوقت المعتاد ، و " الزوج" في إطلاقه على الذكر و الأنثى، و"شرى" و " باع " يستخدمان بمعنى واحد لأن كلاهما يقوم على المبادلة.

وقد يجيء التضاد من اختلاف مؤدى المعنى الواحد باختلاف المواقع، وذلك مثل كلمة " فوق" فتأتي بمعنى " دون " ، كما في قوله تعالى. " إن الله لايستحي أن يضرب مثلًا ما بعوضة فما فوقها" أي ما يفوق الدبابة حقارة (وافي، ١٩٤٥م)(*).

إن هاديات النص هي بمثابة تلميحات وإيماءات بالمعنى، فكل تلميحة تكشف جزءًا لمعنى المادة المقروءة، وعندما يقوم القارئ بإجراء عملية استبهام وتكامل لكل معنى جزئي تكاشفه بهاالتلميحة أو الإيماءة كلما استطاع أن يصل إلى المعنى الدقيق لما يتم قراءته.

والمستقصي للتراث النصي الخاص سيكولوجية اللغة يجد أن هذه التلميحات أو الإيماءات تتمثل في: الإيماءات الوصفية؛ وهي تلميحات توفر جزءًا من صفات الشيء أو المفهوم التي تعبر عنه الكلمة المكتوبة في النص؛ ولتوضيح ذلك ، هب أن كاتبًا كتب في نصه كلمة مثل " البيد" فإن القارئ قد يجد في النص ما يكشف له معنى هذا اللفظ، كأن تجد في بعض العبارات ما يشير إلى اتصاف هذا المكان بشدة الحرارة، وعدم وجود الماء، ولا أشجار ذات أوراق عريضة وارفة، وهنا يمكن

(*) للمزيد راجع علي عبد الواحد وافي (١٩٤٥م) . فقه اللغة. القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

للقارىء أن يستخدم هذا الوصف في الوصول إلى معنى الكلمة المذكورة آنفًا؛ حيث وفر النص هنا مجموعة من الأوصاف التي تدور حول الكلمة مجهولة المعنى، فيعرف أن هذا الوصف أليق بوصف الصحراء، فيصل إلى المعنى بأن معنى البيد "الصحاري".

وهناك إلماعات وتلميحات الوظيفة، وهي تلميحات تتبلور حول وظيفة الكلمة، وما يمكن أن تؤديه من دور؛ فهب أن كاتبًا كتب عبارة مثل". حادي العيس.."، هنا ستجد كلمة "عيس" غير مألوفة المعنى، هنالك يمكن للنص أن يتضمن تلميحات من خلال ما يتضمنه من عبارات، أو كلمات تشير إلى ما تقوم به هذه العيس كأن تحمل المؤن والزاد، أو أشياء يسافر بها المرافق لهذه العيس كي يبيعها أو يتجر فيه، وأن ذلك كان في زمن ما قبل اختراع وسائل النقل الحديثة، هنالك سوف توفر هذه التلميحات ما يجعل القارئ يستنتج أن هذه الكلمة تشير إلى البعير أو الجمل الذي يرتحل في الصحراء- وقد تكون كلمة الصحراء وردت في النص فتسهل أكثر للقارئ كي يصل إلى معنى العيس.

إننا هنا نجد القارئ ضرب ساطن عقله في النص فوجد أشياء تخص كلمة العيس كالتي ذكرناها سابقًا فتكشف له كل وظيفة أو كلمة جزءًا من المعنى فيُكمل بين كل هذه التلميحات فيصل للمعنى المقصود.

وهناك أيضًا من التلميحات ما يمكن أن نسميه بالتلميحات التصريحية أو الخبرية ، كأن تجد كلمات في النص تكشف شيئًا عن خصائص الشيء أو المفهوم لدى تعبر عنه الكلمة، فهب أن كاتبًا كتب في النص عبارة مثل" . وعلى كل صامر" ، ووقف القارئ محاولًا كشف المعنى فاستعصى عليه الوصول لمعناها، هنالك قد يجد في النص من التلميحات والهاديات ما يكشف له معناها، فقد يجد أن المكتوب به ما يشير إلى أن هذا الصامر يسير في الفيافي، ويتحمل العطش، وله خف عريض تحمل ساقاه لا تعوصا في الرمال، فيكتشف أن هذا الصامر هو البعير أجهده السفر الطويل.

وقد تجد في النص تلميحات تخص القيمة تتعاون مع بعضها البعض إذا عول عليها القارئ وعلَّل بينها في اكتشاف معنى الكلمة المجهولة؛ فهب أن قارئًا قرأ لكاتب كتب في نص هذه العبارة " إنه كالتبر ..." فوقف القارئ عند كلمة التبر متوقفا غير قادر على إكتشاف معناها، هنالك قد يجد القارئ في النص ما يشير إلى أن هذا التبر غال الثمن، أو لا يقدر على ثمنه الفقراء،و . . إلخ، عندئذ يمكنه من خلال ما يسرد عن هذه القيمة أو من خلال ما يسرد من صفات وخصائص وتلميحات تخص جوانبًا أخرى أن يكتشف بأن التبر هو الذهب.

وفي النص قد تجد هاديات أخرى تخص تلميحات أو إلماعات التكافؤ، وهي تلميحات في النص تكشف أجزاء من معنى الكلمة مجهولة أو صعبة المعنى من خلال إيراد معاني تضاهيها أو تشابهها أو تساويها، هنالك لو علَّل القارئ هذه المترادفات والمكافئات والمشابهة سوف يصل إلى معنى الكلمة الصعبة أو مجهولة المعنى.

والمتأمل لأدبيات علم نفس اللغة يجد العلماء يتحدثون عن ثمانية أنواع من هذه التلميحات، أوردنا بعضًا منها. وأن هذه التلميحات الثمان ليس بالضرورة أن توجد بالنص كلها حتى يتم اكتشاف معاني الكلمات الصعبة أو الكلمات مجهولة المعنى.

إننا بحديثنا عن إلماعات النص، إنما نريد أن نجعل من التدريب على الفهم، وتدريسه وتعليمه، أشبه لعملية استدلال وعملية تفكير ذات ملمح فكري راق يعبر عن خصيصة الإنسان الراقية التي تميزه عن غيره من الكائنات. تجعل منه مبدعًا متفاعلًا يقوم بفرض الفروض واختبارها ، وإثباتها أوصحدها أو رفضها في عملية سامقة في التفكير والرقي والاستدلال عوضًا عن أسلوب التلقين والعمل بصورة آلية في الوصول إلى خلاصات ومعان وذلك عوضًا عما تدرس اللغة العربية حاليًّا بالأسلوب العتيق في المدارس.

وجودة القراءة، وألمعية القارئ لا تقف عند حد قدرته على الإفادة من إلماعات النص وتلميحاته كما سبق وذكرنا، ولكن ألمعيته في أنه لا يقوم بالتركيز في قراءة كل

كلمات النص؛ فالقارئ الجيد من خصائصه أنه لا يقرأ كل كلمات النص بل يقوم في كثير من الأحيان - سيما عند قراءته النصوص السهلة- بالقفز على بعض العبارات والجمل ولا يركز في قراءتها.

- إن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات

ولعل ما يؤكد ذلك هو أنك تجد الكثير من الأدلة التي تشير إلى أن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات التي أمامه في النص، إنه يتخطى بعض الكلمات أثناء القراءة ويركز على بعضها الآخر، إنه يأخذ ويستحضر في ذهنه بعض الكلمات التي يقرأها ليتخطى قراءة البعض الآخر، لكنه عندما يواجه شيئًا غير متوقعًا أثناء القراءة تجده يقرأ كل الكلمات التي في النص، أو على الأقل يقرأ الكلمات التي تسبق أو تأتي بعد موطن الإرباكية في القراءة، وهذا يمثل أحد العوامل النوعية والطرق الكيفية التي يمكن أن تساهم مع ما تقدم في الإجابة عن السؤال السابق.

وفي هذا السياق يمكن تفسير جانبًا من الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة؛ حيث تجد الكثير منهم لا يستفيدون من تلميحات النص وإيماءاته وإلماعاته، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في التفكير، وهو أحد أهم العمليات العقلية التي يعاني فيها الطفل صاحب الصعوبة في التعلم من اضطراب، فتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي، الصادر بالقانون ١٠٨/ ٤٦٦ سنة(٢٠٠٤م) يذكر بأن الأفراد ذوي صعوبات خاصة في التعلم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية .. . والتي يظهر أثرها في قصور الاستيعاب و ... ثم يذكر التفكير . إلخ، هذا فضلًا عن تركيزهم وقتًا طويلًا في قراءة ما يقرءون، وهو ما يشتت انتباههم، القابل للتشتت من الأصل.

ومن المتغيرات الهامة التي تؤثر في الفهم، هو المدخل الذي يتبعه القارئ في تجهيز المادة المقروءة في ضوء طبيعة وخصائص هذه المادة، فأثناء القراءة يتخذ بعض القراء أحد المداخل أو الطرائق الرئيسة الآتية:

١ - المدخل التركيبي (من الجزء إلى الكل) ، وطبقًا لهذا المدخل أو الأسلوب في القراءة يتم استيعاب اللغة المنطوقة من خلال الاستدخال التدريجي والمتتابع للمثيرات السمعية أو البصرية؛ حيث تجرى المدخلات الأولية عبر سلسلة من المراحل التي تتجمع تدريجيًا في وحدات كبيرة وذات معنى.

٢ - المدخل التحليلي(من الكل إلى الجزء) ، وفي مثل هذا المدخل في القراءة يعول القارئ على ما يتم قراءته متآنيًا مع الأنساق المعرفية المخزنة في الذاكرة، والبنى المعرفية والخبرات السابقة، لكن تركيز القارئ هنا يكون أكبر على المعرفة والبنى المعرفية والخبرات السابقة أكثر من تركيزه على الرموز المكتوبة، ثم يقوم بعد ذلك بعمل الاستنتاجات التي تتيح للفرد إمكانية وضع الفروض والقيام بالتنبؤات حول ما يعالج من معلومات.

٣- المدخل التكاملي، في هذا المدخل يقوم القارئ بالتعويل على الأسلوبين السابقين تزامنيًا ، طبقًا للنماذج التفاعلية يجب أن يكون الفرد على أن يكون ماهرًا في تعرف الكلمات ، بالإضافة إلى الإحاطة بالمستويات العليا للغة والمعرفة المفاهيمية ليكون القارئ جيدًا، إنها نوع من النماذج تركز على المعالجة المتزامنة

وبذا نجد أن القراءة تتضمن العمليات أو المهارات التالية

١ -التشفير الأرثوجرافي (الإملائي/ الكتابي)

٢ - التشفير الصوتي (الفونيمي).

٣-التوليف الصوتي

٤ -التحليل الصوتي

٥ -التشفير السيمانتي (المعنى)

٦ - دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيًا

٧-التعرف على الكلمة.

٨-تعرف معنى الكلمة.

أ- المعنى الإشاري.

ب- المستوى المعجمي.

٩- فهم الجملة.

١٠- فهم التراكيب.

١٢- فهم الفقرة.

١٣- فهم النص.

١٤- استنتاج أفكار جديدة.

ثالثاً: الديسلكسيا وصعوبات التعلم:

ذكرنا في مؤلف سابق لنا أنه قد شاع فيما قبل (١٩٦٨م) استخدام مصطلح صعوبات التعلم، وذكرنا في آخر مؤلفاتنا سنة (٢٠١٠م) بأن المفهوم السابق لم يعد يستوعب فكرة وفئات صعوبات التعلم، وعليه فقد توصلنا في تحليل لنا في هذا المؤلف إلى أن فئة ذوي صعوبات التعلم تتبع ثلاثة أقسام مرفودة من ثلاثة مفاهيم هي:

١- صعوبات عامة في التعلم.

٣- صعوبات خاصة في التعلم.

٤- متفوقون ذوو صعوبات تعلم.

وقد بدا هذا الصوت في التقسيم عالياً من وجهة نظرنا بعد صدور تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين - National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانونين ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م). وتعديلاته وبخاصة التعديل الصادر بالقانون ١٠٨-٤٤٦ في (٣) ديسمبر (٢٠٠٤م)، والصادر بعنوان the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

حيثما ذكر في استهلاليته أطفال ذوو صعوبات خاصة في التعلم صحيًا حيث مفهوم صعوبات التعلم بالوصف الذي كان شائعًا، وقد بررت الهيئة أن ذلك لماذا تصر

على استخدام مصطلح صعوبات خاصة في التعلم بديلًا عن مصطلح صعوبات التعلم

وبرغم وجاهة الأسباب التي أوردتها الهيئة في معرض تبريرها إلا أنه في حينه تعرضت الهيئة الاستشارية للعديد من الانتقادات وبخاصة تلك التي صدرت عن الرابطة أو الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم

وبرغم كل ما تقدم ظلت الهيئة تصر على استخدام المصطلح الذي ارتأته حتى لحظة تأليف هذا الكتاب ولم تتقهقر أو تستدبر عما دعت إليه، وقد أوردنا في مؤلفات سابقة لنا ما يعيبه مصطلح الهيئة، وقد كان لنا في هذا مدح وقدح أطرناه وسطرناه، ولصاحب الرغبة أن يراجع ماكتبنا إن شاء(*).

والمتأمل لتعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين المشار إليه، وتعريف سليمان(٢٠١١م) يجد أن أي من التعريفين قد أورد في ذيل التعريف بأن مصطلح صعوبات خاصة في التعلم يتضمن حالات الديسلكسيا علمًا بأن أي من التعريفين قد ذكر في استهلاليته بأن الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية يؤدي إلى العديد من الصعوبات، ثم ذكر كل من التعريفان أن يضمن هذه الصعوبات، القراءة

وهنا نلحظ أن صعوبة القراءة ذكرت في الاستهلالية، ثم ذكرت الديسلكسيا في ذيل أي من التعريفين.

فهل هذا إطنابًا؟

أم أن هناك فرق بين صعوبات القراءة والديسلكسيا؟

أوضحنا فيما مضى من هذا الكتاب ماهية القراءة ووجهة نظر النظريات أو التوجهات المختلفة في معناها، ومن ثم لا داعي لإعادة ما تقدم هنا إذا ما أردنا أن نعرف معنى القراءة.

(*) للاستزادة حول ذلك راجع كتابنا "صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها" الطبعة الثانية(٢٠٠٢م) القاهرة: دار الفكر العربي.

أما فيما يخص الديسلكسيا وما إذا كانت تعني صعوبة القراءة فدعنا ندور هنا حول ماهيتها حتى نبني حكمنا على هدى من دليل، لا هوى التضليل.

في بداية الاستقصاء لبناء الحكم دعنا نقول:

أن المستقصي لتعريف المؤلف(٢٠١١م)، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية التابعة لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقانون١٩/ ٢٣٠ سنة(١٩٦٨م) وتعديلاته

قد أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر آثارها في اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجي .. إلخ ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات ' الإعاقات الإدراكية ،الإصابة الدماغية أو التلف المخي ـ Brain Injury، الحبسة ـ Aphasia، الديسلكسيا ـ Dyslexia ؛ وبذا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التي تمثل مجالات يظهر من خلالها الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التي تعد صعوبة خاصة في التعلم أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم (سليمان، ٢٠١١ م)

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى قصور نوعي محدد غير متوقع في مجال أو مهارة محددة وليس في كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى في كل المهارات الخاصة بالمجال الذي يعاني فيه الطفل من قصور، ومن المعروف أن يتضمن هذه المجالات القراءة، وأن ذكر القراءة في استهلالية التعريفين باعتبارهما من المجالات التي يظهر فيها آثار الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية، وذكر الديسلكسيا في آخر التعريفين حين أكدا على أن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم يتضمن حالات كثيرة ثم ذكر بعضها الديسلكسيا إنما هو من قبيل الإحاطة والشمول والاستغراق، وليس من باب التفريق والتمييز والمغايرة، والذي يؤكد هذا الحكم أن الديسلكسيا هي صعوبة قراءة مورود في قاموس أوكسفورد من أن الديسلكسيا كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع يشير تفاعلها مع بعضها البعض إلى صعوبة في القراءة كما سيأتي ذكره

ونود الإشارة إلى أن الذين يخلطون بين الديسلكسيا وصعوبات القراءة، ذاهبين في خلطهم إلى جعل هذه غير تلك إنما قد يرجع إلى أن حالات القصور في القراءة تعد متكثرة ومتنوعة؛ ونحن نقول بأنه ليس كل حالات الضعف أو القصور في القراءة حالات صعوبة فيها؛ فقد يكون القصور أو الضعف في القراءة حالة تأخر أو تخلف دراسي ناتجة عن أسباب خارج الطفل أو قد تكون حالة القصور أو الضعف فيها تنتمي إلى حالات مشكلات التعلم؛ إذ سبب القصور والضعف ناتجة عن إعاقة البصر أو السمع.

وأنه ليس كل من يعاني من الضعف في القراءة هو ذو صعوبة خاصة في تعلمها؛ حيث ترجع مثلًا مشكلة الديسلكسيا إلى سبب داخلي ؛ بينما توجد حالات أخرى من الضعف القرائي لا ترجع لسبب داخلي، وفي هذا الإطار أشار الاتحاد العالمي للأعصاب، بأن هناك حالات عدة من الضعف القرائي ولكن لأنها لا ترجع لأسباب داخلية لذا فإنها لا تنتمي إلى حالات الديسلكسيا

وعلى الرغم من أن الأطفال الديسلكسيين والأطفال المتخلفين أو المتأخرين في القراءة يعانون من ضعف في مهارات القراءة إلا أنهم ليسوا سواء؛ حيث يعيد تحليل أدبيات صعوبات التعلم إلى الفروق التالية بين صعوبة القراءة والتأخر فيها:

١ -أن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشارها لدى الإناث ، بينما نسبة انتشار القصور في القراءة لدى المتأخرين دراسيًّا لدى الذكور والإناث متساوية.

٢- أن نسبة شيوع الإعاقات العصبية بين المتأخرين في القراءة أكبر من نسبة شيوعها بين ذوي صعوبات القراءة.

٣- أن النمو في القراءة والتهجي أبطأ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالمتأخرين

٤- أن المتأخرين في القراءة يعانون من تأخر عام في جميع المواد الدراسية بينما

يعانى ذوى صعوبات القراءة من صعوبات فى مجالات دراسية محددة دون غيرها، وليس فى جميع المواد الدراسية.

كما أن مايؤكد أن الديسلكسيا هى صعوبة القراءة ذلك ما يشار إليه أن الديسلكسيا تعد واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم ذات خصائص متفردة؛ حيث أنها تمثل اضطرابًا نوعيًّا محددًا فى اللغة، ذات أصل أو منشأ تكوينى Constitutional ، تتسم بصعوبات فى ترميز الكلمة المنفردة - Decoding of Isolated Words، والتى تعد انعكاسًا للقصور فى التجهيز الصوتى (*) Insufficient Phonological Processing، وبخاصة تجهيز المثيرات الصوتية المتتابعة ،وأن هذه الصعوبات فى ترميز الكلمة المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة، وذلك فى ضوء العمر الزمنى، والقدرات المعرفية، والأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للإعاقات النمائية العامة أو نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تظهر فى أشكال أو صور لغوية متنوعة، هذا بالإضافة إلى القصور فى كفاءة اكتساب الكتابة والتهجى.

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات فى:

١- تسمية الأشياء.

٢- تعلم قراءة الكلمات المفردة.

٣- التتبع الصوتى - Phoneme Sequence

٤- اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة كترميز الحرف المتفرد - Letter Decoding، والصوتية - Phoneme Decoding

٥- ومهارات التفكير اللازمة لفهم ما يقرءونه.

(*) الصوتية أصغر وحدة صوتية فى اللغة ليس له معنى، والمورفيم (الوحدة الصرفية) أصغر وحدة صوتية فى اللغة له معنى، والمقطع عبارة عن مجموعة من الصوتيات المدمجة صوتيًّا؛ ولذلك لم يترجم الباحث الصوتية إلى صوت تمييزًا له عما عداه.

٦- الفهم

٧- تميز أصوات الكلام.

٨- النطق. ٩- والتآزر الحركي.

١٠- الإدراك البصري المكاني، رغم أنهم لا يعانون من قصور بدني، أو حسي، أو بيئي، أو اقتصادي، أو ثقافي، أو انفعالي، أو انخفاض نسبة الذكاء.

وفي هذا الإطار يشير سكاتسشايدر وتورجيسن (Schatschneider & Torgesen, 2004) إلى أن الديسلكسيين أو ذوي الصعوبات الخاصة في القراءة Dyslexic or Specific reading disabilities - لاحظ استخدام المفهومين بديلًا لبعضهما - يعانون من إخفاق نوعي غير متوقع في كفاءة اكتساب مهارات القراءة، وذلك رغم ظروف التعليم العادية، والذكاء المناسب Adequate intelligence - ،والظروف الاجتماعية والثقافية العادية، الأمر الذي يجعلهم أقل دافعية وأقل قابلية لاستثارة دافعيتهم لأن يتعلموا، وهو ما يوقعهم في دائرة الفشل المستمر وما يترتب على ذلك من مشكلات وآثار نفسية واجتماعية خطيرة.

والمتأمل هذه الخصائص يجدها هي ذاتها التي ترد في وصف صعوبات القراءة ونعت الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها، كما أن المفهومين استخدما بدائل لبعضهما

ولقد تعاظم الاهتمام بالصعوبات الخاصة في القراءة أو ما يسمى الديسلكسيا أو العسر القرائي في هذه الآونة، وذلك لأن هؤلاء الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويتسمون بحدة سمع وإبصار عادية ، وينحدرون من أسر عادية، إلا أن مستواهم في القراءة لا يتناسب وإمكاناتهم العقلية.

والأخطر أنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارًا؛ حيث تبلغ نسبة انتشارها ٨٠٪ في مقابل الصعوبات الأخرى التي يتضمنها تعريف الهيئة الاستشارية ؛ أي أنها تمثل أربعة أضعاف نسبة انتشار صعوبات التعلم الأخرى ، كما

أن خُمس أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريبًا من صعوبة في القراءة على نحو من الأنحاء، وهو مالا يختلف كثيرًا عن نسبة انتشارها في بعض البيئات العربية التي اهتمت برصد نسبة انتشار صعوبات القراءة على المستوى القطري؛ ففي دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠٠٨م) للوقوف على نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية، وكان بضمن هؤلاء الباحثين مؤلف الكتاب توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشارها تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية، وأن نسبة انتشارها يتراوح من(١٤)٪ إلى(٢١)٪، وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعي الانتباه والاهتمام.

منذ ظهور مفهوم صعوبات خاصة في التعلم ـ Specific with Learning Disabilities في تعريفي الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكي، والصادرين على المستوى الفيدرالي بالقانونين ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م) و٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، والتعريفات التالية ،والتي كان آخرها – في حدود علم الباحث – تعريف "الأفراد ذوي صعوبات التعلم ـ The Individual of Learning Disabilities Act (ILDA) بالقانون ١٠٨-٤٤٦ في ٣ ديسمبر سنة (٢٠٠٤م)، وكذلك تعريف المؤلف(٢٠١١م) وقد عدل عن استخدام مفهوم صعوبات التعلم ـ Learning Disabilities إلى مفهوم صعوبات خاصة في التعلم؛ حيث يستخدم المفهوم الأول للتعبير عن مجموعة عامة من الصعوبات، بينما يستخدم المفهوم الثاني للتعبير عن صعوبة محددة في مجال نوعي بعينه، فهو مثلًا صعوبة القراءة على أنها صعوبة خاصة في التعلم، وبذلك يصبح المفهوم الأخير أكثر تحديدًا، من مفهوم صعوبات التعلم، والذي يعد مفهومًا عامًا يتضمن العديد من صور وأشكال الاضطرابات التي تتمثل في الاستماع، والتفكير، والكلام، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية الأولية، والقراءة ،والتهجي؛ وهو الأمر الذي جعل العديد من العلماء يشيرون إلى أنه يجب ألا نستمر في استخدام المفهوم العام المسمى صعوبات التعلم

وبخاصة عندما نريد أن نناقش صعوبة خاصة مثل القراءة، أو عند مناقشة صعوبات خاصة أخرى .

ولأهمية صعوبة القراءة وتفردها كصعوبة خاصة في التعلم نجد أن التعريفات الصادرة بالقوانين السابقة - وتعريف المؤلف - قد نصت على أنها ضمن الصعوبات الخاصة في التعلم، وذلك حين أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر آثارها في اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجي إلخ ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات الإعاقات الإدراكية ،الإصابة الدماغية أو التلف المخي - Brain Injury، الحبسة Aphasia، الديسلكسيا - Dyslexia ؛ وبذا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التي تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التي تعد صعوبة خاصة في التعلم أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم.

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى قصور نوعي محدد غير متوقع في مجال أو مهارة محددة وليس في كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى في كل المهارات الخاصة بالمجال الذي يعاني فيه الطفل من قصور، وأن صعوبة القراءة واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم.

رابعًا :مفهوم الديسلكسيا :

الديسلكسيا - Dyslexia من الناحية اللغوية كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع هي: "Dys"و"Lexia" و "Ia".

(Dys-Lexia)، والمقطع Dys يساوي في الإنجليزية - Bad، وفي العربية سيء أو رديء، بينما المقطع Lexia يساوي في الإنجليزية A Word، أي "كلمة " في العربية، والمقطع Ia يشير إلى . Quality في الانجليزية، وفي العربية" الطريقة أو الجودة في

القراءة" ؛ وهو على الإجمال من الناحية المعجمية يعني رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر القراءة؛ لكنه ورد في كتابنا" الديسلكسيا رؤية نص/ عصبية" نقلًا عن أحد الكتاب الأجانب أن الديسلكسيا تتكون من مقطعين هما "Dys" و " Lexia"، وأن المقطع Lexia يساوي في الإنجليزية " Speech" ، وبناء عليه يصبح المعنى من الناحية اللغوية -في ضوء الرأي الأخير- أن الديسلكسيا تشير إلى رداءة، أو قصور الكلام، وبذلك نلحظ تعارضا من الناحية اللغوية بين الدلالتين فيما ذكر آنفا ، إلا أننا نود لنا القول بأن المعنى الأخير لمصطلح الديسلكسيا لا يتسق والاصطلاح

وتأسيسًا على قاعدة الاستدلال التي ترى بأنه إذا تعارض المعنى اللغوي مع المعنى الاصطلاحي فيؤخذ بالمعنى الاصطلاحي ويتم العدول عن المعنى اللغوي، لذا فإننا نرى مرتاحين بأن الدلالة الصحيحة لمصطلح الديسلكسيا هو كما ورد بالتوضيح الأول لا الثاني

والمستقصي لأدبيات صعوبات القراءة يجد أن أول من وصف حالة الديسلكسيا توصيفًا علميًا لائقًا وبالتفصيل المناسب لزمنه هو الطبيب الألماني أدولف كسمول Adolf Kussmaul, physician_ الذي عاش في الفترة من (١٨٢٢-١٩٠٢م)، والذي يعود إليه صياغة مفهوم عمى الكلمة _Word blindness لكي يشير إلى الحالة المتقدمة، وينتمي إلى هذا المفهوم العديد من الأنواع الفرعية للديسلكسيا، منها ديسلكسيا الحذف، والديسلكسيا الانتباهية والديسلكسيا العميقة والديسلكسيا السطحية والديسلكسيا المكتسبة والديسلكسيا النمائية والديسلكسيا المركزية، وديسلكسيا التهجي ، وديسلكسيا الشكل البصري للكلمة(*)، ويتقاطع هذا المفهوم في بعض معانيه أو كلها مع مفاهيم مثل . الألكسيا(اللاقرائية) Alexia،

(*) لمعرفة المزيد عن أنواع هذه الديسلكسيا يمكنك مراجعة كتابنا في صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نص-عصبية، وهو أحد الكتب المنشورة لنا في مؤسسة دار الفكر العربي، ٩٤ شارع عباس العقاد-مدينة نصر القاهرة -جمهورية مصر العربية

والكاتاليكسيا ـ catalexia، و Hypolexia,word blindness,Reading disorder, strephsymbolia,hyperlexia

وكانت هذه الحالة تسمى في بعض الكتابات اللاحقة بعمى الكلمة ـ Word Blindness، وكان بضمن الذين استخدموا المصطلح الأخير أورتون ـ Orton وكان ذلك عام (١٩٣٧م) ولويس بروكا، وذلك لوصف حالات عرضت عليهما تتسم بسلامة الحواس والذكاء إلا أنهم لا يستطيعون قراءة الكلمة كما لو كانوا لايرونها.

و منذ العقد الثاني في الألفية المنصرمة والتراث العلمي يشير إلى أن من أهم العمليات المتطلبة للقراءة "الإدراك وتمييز الأشكال، وربط الأصوات وتكوينها بصورة صحيحة تقابل تجمعات الأحرف المكتوبة، ربط الاسم بما يضاهي تجمعات الأحرف، ومعنى تجمعات الكلمات، والذاكرة، والحركة، والعوامل السمعية والبصرية والعمليات الحركية التي تكمن خلف الهمس اللغوي أو النغمة الداخلية والقراءة بصوت مرتفع" وهو ما يشير إلى أن القراءة تتطلب مهارات لغوية سابقة على تعلمها وأن هذه المهارات تمس المهارة الثالثة –وهي القراءة– في ترتيب نمو مهارات اللغة.

إن قضية الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تبعث على الأسى والحزن لدى العديد من العلماء المهتمين بهذا المجال وذلك لأن هناك من الأدلة ما يشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من إعاقات خفيفة في المخيخ ـ Cerebellum؛ ولذلك يعاني هؤلاء الأطفال من ضعف التحكم في حركات العين، الوقوف، والاتزان، ومن هنا فإننا في حاجة ماسة لعلاج أو تصميم البرامج العلاجية لتحسين حالات هؤلاء الأطفال ومساعدتهم في هذه النواحي

والديسلكسيا كصعوبة خاصة من الصعوبات المشتقة التي تتضمنها تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم تعرف بأنها اضطراب في التعلم ترجع لأسباب بيولوجية، وتتدخل بصورة أساسية في اكتساب القراءة، الكتابة و التهجي، وتتسم

الديسلكسيا بالضعف في قدرات الترميز والتهجي والوعي الصوتي و/ أو المعالجة الصوتية، وأن هذه الخصائص الأساسية يمكن أن تصاحبها صعوبات في اللغة المنطوقة وضعف في الذاكرة قصيرة المدى، كما يميز الديسلكسيا عددًا من الخصائص الثانوية من قبيل ضعف الفهم القرائي (وذلك بسبب صعوبات الترميز والذاكرة)، وضعف التعبير الكتابي، وصعوبة تنظيم المعلومات لدراستها واسترجاعها.

ويعد الوقوف على ماهية الديسلكسيا قبل الشروع في انتقاء وعلاج الأطفال الديسلكسيين أمرًا من الأمور التي انشغل بها العلماء، فقد ذهبت العديد من الدراسات والمقالات يروم لها تحديد ماهية الديسلكسيا النمائية مثلًا، وبصوا بعد محص وتمحيص إلى أنها اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة برغم أن الطفل داخل نظام تعليمي عادي ،ويتلقى تعليمًا مناسبًا وبرغم أن الطفل في الوقت ذاته يمتلك ذكاء مناسبًا وإمكانات اجتماعية وثقافية عادية إنها صعوبات متمركزة في الصعوبات المعرفية والتي ترجع لأسباب ونواحي تكوينية

وذهب المعهد الدولي للصحة ـ National Institutes of Health إلى أن الديسلكسيا هي عدم الدقة و / أو البطء في القراءة والتي عادة ما يصاحبها قصور في التجهيز أو في المهارات الصوتية، وكذلك الضعف في العديد من الوظائف اللغوية مثل الطلاقة قراءة نص مكتوب، اكتساب المفردات ،وفهم المادة المقروءة

ويرى ستولينج (Snowling,2000) أن الديسلكسيا اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة رغم وجود تعليم عادي وذكاء مناسب ـ Adequate Intelligence، وظروف ثقافية واجتماعية عادية، وأن حالة الديسلكسيا هذه ترجع إلى الصعوبات المعرفية الأساسية، والتي ترد بدورها إلى أسباب تكوينية ـ Constitutional.

ويشير مجتمع أورتون للديسلكسيا ـ Orton dyslexia Society (١٩٩٤م) أو الرابطة الدولية للديسلكسيا ـ International Dyslexia Association (١٩٩٤م) " أن الديسلكسيا هي واحدة من أهم صعوبات التعلم المميزة والتي تعد

اضطرابًا نوعيًّا فى اللغة ترجع إلى أساس تكويني، والتى تتمثل فى صعوبات ترميز الكلمات المنفردة والتى تدلل على قصور فى كفاءة قدرات التجهيز الصوتي - Phonological، وأن هذه الصعوبات فى ترميز الكلمات المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة وذلك فى ضوء العمر الزمني والقدرات المعرفية الأخرى،كما أنها لا تعد نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا تظهر أو يستدل عليها من خلال العديد من الصعوبات المتنوعة أو المختلفة الصور فى اللغة ومنها كفاءة اكتساب القراءة والتهجي".

ويرى أصحاب التوجه العصبي أن الديسلكسيا مشكلة فى القراءة غير متوقعة تحدث برغم الذكاء العادي، وهذه الحالة مصاحبة لتاريخ أسرى من المستوى نفسه، فى القراءة والتهجي ومشكلات اللغة إنها أنواع فرعية متعددة؛ وذلك لأن أسبابها متعددة ومتنوعة، ومن هنا نجد أنه بحسب النظام أو المنطقة أو الممر العصبي الذى يحدث فيه التلف أو العطب يكون نوع محدد من الديسلكسيا فهناك مثلًا الديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا الصوتية أو الصوتية، والديسلكسيا العميقة إلخ.

إذن، تعد الفكرة المركزية التى تدور حولها مصطلحات الديسلكسيا أن هناك صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى قراءة أطفال لا يعانون من مشكلات فى السمع أو الأبصار ولا فى الفرصة للتعلم(سليمان،٢٠٠٦م) وفى هذا الإطار يشير قسم علم النفس ومركز فلوريدا لأبحاث القراءة بجامعة فلوريدا إلى أن: "الديسلكسيا صعوبة خاصة فى التعلم ذات أساس نيرولوجي وتتبدى خصائصها من خلال صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى التعرف على الكلمة بدقة و/ أو طلاقة ،وكذا الضعف فى القدرة على التهجي والترميز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات تعد نتيجة للقصور فى المكون الصوتي (الصوتي) للغة .

ومن هنا فإنه غالبًا ما يشار إلى أن الديسلكسيا صعوبة خاصة فى التعلم ذات أصل عصبي - بيولوجي - Neuro-Biological Origin تتميز بصعوبات فى دقة و/

أو طلاقة التعرف على الكلمة، التهجي، وقدرات الترميز. وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال أن ما سبق والعديد من النماذج السلوكية الملاحظة تنتج من القصور في المكون الصوتي للغة، وعلى أية حال، إن هناك تضاد بين النظريات حول الطبيعة الصحيحة للقصور المونولوجي، الأمر الذي أدى إلى الأخذ بتنويع المداخل العلاجية، وهناك تفسيرات عصبية تخص وظائف المخ مستوحاة من صور وظائف المخ، وكذلك هناك من العوامل الوراثية ما يسبب الديسلكسيا

وفي التعريفين الأخيرين نرى استبدالاً للعوامل التكوينية كأسباب للديسلكسيا بالعوامل العصبية، وهو الاتجاه الحديث والمعاصر في النظر إلى الديسلكسيا من وجهة نظر الأسباب، ومن هنا انشغل علماء الأعصاب في البحث عن الأساس العصبي للديسلكسيا التي يمكن أن ترجع إليها حالة الديسلكسيا.

ولذلك نجد أن التعريف الذي يؤخذ به الآن يشير إلى " أن الديسلكسيا هي صعوبة خاصة في التعلم - Specific learning disabilities ذات منشأ أو أصل عصبي - بيولوجي - Neurobiological in origin تتسم بصعوبات أو مشكلات في الدقة و/ أو الطلاقة في تعرف الكلمة، وضعف التهجي، وقدرات الترميز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات نتيجة قصور في المكون الصوتي للغة، والذي يعد غير متوقع في ضوء القدرات المعرفية الأخرى، وكفاءة التعليم الصفي ومناسبته، ومن النتائج الثانوية المترتبة على ذلك وجود مشكلات في الفهم القرائي ونقص الخبرة القرائية والتي تؤدي بدورها إلى تعويق نمو المفردات والخلفية القرائية(سليمان،٢٠٠٩م)

ويتضمن هذا التعريف العديد من النقاط يتمثل أهمها في أن:

- الديسلكسيا ترجع لأسباب بيولوجية-عصبية.
- الديسلكسيا تمثل إحدى الصعوبات الخاصة في إطار صعوبات التعلم.
- مشكلات التجهيز الصوتي تمثل واحدة من أهم أسباب الديسلكسيا.
- هذا التعريف يعظم من الوزن النسبي للقصور في تعرف الكلمات المنفردة، والتهجي، والطلاقة في تعرف الكلمات كقصور مميز للأطفال الديسلكسيين أكثر من

التركيز على مهارات فهم المادة المقروءة، ولعل هذا يمثل الفرق الجوهري بين الديسلكسيا والإعاقات العامة في اللغة.

- الديسلكسيا تتضمن مشكلات التهجي والكتابة.

- الأطفال الديسلكسيين لا يعانون من انخفاض في الذكاء، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان أو القصور الاقتصادي، أو الإعاقات الحسية.

- من نتائج الديسلكسيا ضعف مهارات تعلم القراءة وضحالة الخلفية الثقافية، والتأثير سلبيًّا على مستوى الطفل في اكتساب العديد من المهارات اللازمة للتعلم، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الصعوبة والعديد من النتائج السلبية التي تتعلق بالصحة النفسية للأطفال الديسلكسيين. وهو ماجعل من ضرورة ماسة للاهتمام بهؤلاء الأطفال

وتبدى أعنف وأشد صعوبات القراءة عمقًا وحدة فيما يسمى بالديسلكسيا العميقة ـ Deep Dyslexia

وهي حالة تمثل أشد أنواع صعوبات القراءة، إذ يجتمع فيها الكثير من خصائص ومظاهر العديد من أنواع الصعوبات الأخرى - ولذلك أوردناها هنا ولم نورد بقية أنواع الديسلكسيا، كما أن عدم إيراد الأنواع الأخرى يتأتى بالإضافة لما تقدم إلى أننا كتبنا عن هذه الأنواع في مؤلف سابق لنا- حيث يشير مفهوم الديسلكسيا العميقة إلى شكل من أشكال الديسلكسيا تتسم بعدم القدرة على قراءة اللاكلمات مثل Kwbby، وارتكاب الأخطاء السيمانتية(أخطاء المعنى)، والإعاقة الشديدة في القدرة على قراءة الكلمات المجردة بصورة أكبر مقارنة بالقدرة على قراءة الكلمات الحسية، كما أن المصاب بهذه الحالة يعتمد في قراءة المفردة أو الكلمة اعتمادًا كليًّا على مظهرها، فضلًا عن أنه يرتكب أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمة ـ Single على أنها Signal(راجع قاموس أكسفورد في علم النفس)

على أية حال، إن المصاب بالديسلكسيا العميقة يتسم بأنه يرتكب أخطاء سيمانتية؛ أي أخطاء معنى ودلالة، عند القراءة الشفهية كأن يقرأ كلمة ـ Moon على

أنها ـ Crescent ،وفي العربية يقرأ كلمة "قمر" "بدر" أو العكس، كما أنه يقع في أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمةً Edge على أنها Wedge ،وفي العربية كأن يقرأ كلمة"كامل" على أنها كلمة"عامل" أو أن يحدث الاستبدال من الناحية اليسرى لنهاية الكلمة كأن يقرأ كلمة"قميص" على أنها كلمة"قميس" وسوء بأن حالة الاستبدال في أقصى يمين الكلمة أو آخرها يتوقف على حالة انحراف الإدراك والصعوبة فيه كما يرتكب أخطاء صرفية كأن يقرأ كلمة Typing على أنها Type ،وفي العربية كأن يقرأ كلمة"دهبوا" على أنها كلمة"ذهب"، وأيضًا عدم قدرته على قراءة الكلمات غير الحقيقية أو اللاكلمات ، وهي الكلمات التي تضم نظمًا للحروف يكون كلمة ليست من اللغة في شيء مثل كلمة"بلدوك" زد على ما تقدم، أن نجاح هذا الفرد في القراءة يرتبط بحسية ما يقرأه ونوع الكلمة

وفي ضوء النماذج المعرفية النفس عصبية في القراءة ـ Cognitive Neuro Psychological Models (CNPM) تفسر حالة الديسلكسيا العميقة بوجود تلف في وظائف الممرين العصبيين الخاصين بالقراءة داخل المخ في الوقت نفسه، وهذين لممرين هما الممر الخاص بتحويل الجرافيم(الحرف أو تجمعات الأحرف) إلى صوت ـ Grapheme-Phoneme؛ حيث يتعطل عمل هذا الطريق ، والممر المباشر وهو الممر الذي يعمل عن طريق المعنى والدلالة ـ Semantic Path Way؛ حيث أن حدوث اضطراب في هذا الطريق يعطل الوصول إلى المعنى؛ ولعل السبب الذي يطرح بقوة في تفسير الديسلكسيا العميقة هو أن المرضى بالديسلكسيا العميقة يعانون من تلف شديد في النصف الأيسر من المخ .

وسنورد في الفصل الخاص بتفسير الديسلكسيا توسعة أكثر من ذلك.

وفيما يلي ما تتميز به الديسلكسيا العميقة أو صعوبة القراءة الشديدة.

ـ يخطئ الفرد خطأ سيمانتيًا (خطأ المعنى) أكثر منه خطأ صوتيًا حيث يقوم باستبدال الكلمة المكتوبة بكلمة أخرى مشابهة – ترتبط بسياق الجملة– ولكنها تختلف في المعنى كأن يستبدل هو بـ هي ، وقرد بـ شمانزي، وبدر بـ قمر، وهكذا

-أخطاء ترتبط بنوع الكلمة فالطفل مثلًا قد يقرأ الكلمة التي تشير إلى شيء معروف أفضل من أن يقرأ كلمة وظيفية كما في حروف الجر أو الكلمات الرابطة

- صعوبة أكبر في قراءة الكلمات التي تشير إلى مفاهيم تجريدية مثل العدل، الحرية، الحضارة، الإنسانية مقارنة بالكلمات التي تشير إلى أشياء حسية، مثل: كرة، قلم، حذاء، تفاحة......إلخ

- حذف بعض الأحرف من الكلمة، أو استبدال بعض الحروف بغيرها من الكلمة

- صعوبة قراءة الكلمات عديمة المعنى

وبذلك يمكنك أن تلحظ سهولة أن الديسلكسيا العميقة سميت بهذا الاسم نظرًا لأنها تضم العديد من أنواع صعوبات القراءة الفرعية مجتمعة.

إن صعوبة القراءة أو الديسلكسيا أعقد من ينظر إليها في ضوء الرأي المتقدم فقط؛ إنها قضية معقدة إلى حد كبير ، ومن هنا فقد اهتم بها متخصصون من فروع العلم المختلفة كالأطباء بعامة، وأطباء الأطفال، وعلماء الأعصاب وعلماء النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وبخاصة المتخصصون في صعوبات التعلم ؛ الأمر الذي تولد معه العديد من التفسيرات والافتراضات المفسرة لصعوبات تعلم هؤلاء الأطفال في القراءة .

الفصل الثاني

(التوجهات المختلفة في تفسير صعوبات القراءة)

مقدمة

١-التوجه الطبي-البيولوجي.

٢-التوجه النفس معرفي العصبي

أ-نظرية مرصيتي لقصور المزدوج.

ب-النظرية الترابطية.

٣-اتجاه الأعراض المتعددة

٤-التوجه البيئي

٥-النظرية التأثيرية.

٦-التوجهات الإدراكية.

أ-التوجهات الإدراكية-البصرية

ب-التوجهات الإدراكية-السمعية.

التوجهات المختلفة في تفسير صعوبات القراءة

مقدمة:

لا ينكر أحد بأن صعوبات القراءة أو الديسلكسيا قد نالت حظها من الاهتمام المتعاظم والإكبار المتزايد من الباحثين دراسة وتأطيرًا، فهمًا وتأصيلًا مقارنة بأي صعوبة خاصة أخرى في التعلم، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة وخصائص هؤلاء الأطفال، والتي من أهمها أنهم ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وعاديين في السمع والإبصار، وينحدرون من أسر عادية، إلا أنهم لا يقرءون إلى الحد أو المستوى العادي.

إنهم برغم ما تقدم يعانون من قصور في كفاءة أداء المهارات الأساسية للقراءة، والأخطر أن مثل هذه القصورات تنتشر بنسبة كبيرة لديهم؛ الأمر الذي أثر تأثيرًا سلبيًّا على أدائهم وكفاءتهم في أداء المهارات اللغوية ككل، حيث توجد لديهم نواحي ضعف في تسمية الأشياء أو تتبع سلاسل أصوات الحروف المتدفقة على مسامعهم، أو أن يتعلموا حتى قراءة الكلمات المنفردة، بل وحتى تمييز أصوات الكلام، وقصور القدرة على فهمهم بعامة وفهم ما يقرءون بخاصة، الأمر الذي أثر عليهم سلبيًّا حتى في نطق اللغة والتحدث بطلاقة كمنتج سالب لتأثير إصابتهم بصعوبة القراءة، كما أنهم يعانون من قصور شديد في اكتساب المعرفة اللفظية أو مهارات التفكير اللازمة لكي يفهموا ما يقرءونه؛ بل والأخطر أنهم غير قادرين حتى على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة كتحويل الحروف منفردة، أو تجمعاتها إلى مقابلاتها الصوتية بالسرعة والدقة المطلوبة رغم أنهم لا يعانون من قصور بدني أو حسي أو بيئي أو اقتصادي أو ثقافي أو انفعالي أو في الذكاء والأخطر

أنه برغم كل هذه الجهود الحثيثة والمتعاظمة على مستوى الأفراد والمؤسسات الدولية ومؤسسات المجتمع المدني والأهلي برغم ذلك إلا أن نسبة تواجدهم داخل مؤسسات التعليم الرسمية في تزايد مستمر.

إن هذا التزايد المستمر برغم كل هذه الجهود قد يرجع من وجهة نظرنا إلى العديد من الأسباب التي يتلخص أهمها في أن العديد من العلماء لم يقدروا أن القراءة مهارة لغوية من الدرجة الأولى من الناحية الحسية والنشأة، كما أنها في الوقت ذاته مهارة لغوية من الدرجة الثالثة من ناحية التعبير عن نفسها وظهورها للعيان؛ فهي مهارة من الدرجة الأولى من حيث أن الكفاءة أو الصعوبة فيها يرجع إلى فترة الحمل، وما يصاحب ذلك من فعل وتأثير للعوامل التكوينية المصاحبة.

أما كونها مهارة من الدرجة الثالثة من ناحية التعبير عن نفسها وظهورها للعيان؛ فذلك لأنها تكوين عقلي يسبقها مهارة السمع والاستماع ومهارة الكلام، وأنها تتأثر بكفاءة هاتين المهارتين وما قد يقع فيهما من قصور

بالإضافة لما تقدم فإنه لايفوت الأريب بأن القراءة مهارة أو عملية لغوية تعد ثمارًا لتفاعل العديد من المهارات السابقة عليه، كما أنها مهارة مركبة؛ حيث تتكون من العديد من المهارات التي تمثل متطلبًا أو متطلبًا سابقًا لها. وأن القصور في هذه المهارات أو إحداها فإنه مما من شك سوف يلقي بتأثيره على كفاءة عملية القراءة جودة أو صعوبة، فضلًا عن أنها عملية معقدة، حيث أنها تتطلب لتعلمها العديد من المتطلبات، فهي تتطلب قدرة عقلية، وكفاءة ذهنية، وتخيل، وميول، ودافعية، ومثابرة، وتركيز، كما تتطلب العديد من العمليات العقلية المتفاعلة والمتكاملة والكفؤة في نظام عملها (سليمان، ٢٠٠٥م).

كما أن هذا التزايد المستمر في أعداد الأطفال الذين يصابون بصعوبات القراءة، أو الصعوبة في تعلمها يمكن تفسيره بالإضافة لما تقدم- من وجهة نظرنا- في ضوء أن المهتمين لم يعطوا اهتمامًا لائقًا للبحث عن تفسيرات متعددة لصعوبة القراءة.

وما من شك في أن البحث عن التفسير هو إلقاء بظلال الفهم لكيفية حدوث عملية تكوين فعل القراءة، والوقوف بعمق على ما يؤثر في نشوئها، وانبنائها، وتنزلها ظهورًا للعيان صمتًا أو جهرًا.

إن البحث في التفسير، هو بحث في الأسباب وأكبر؛ لأن التفسير يدور في فلك معرفة السبب، وكيف يعمل السبب عمله، وكيف يتفاعل مع غيره في إحداث ما يتم إحداثه في عملية القراءة جودة وصعوبة فيها، ولا يقف التفسير حد ما تقدم، إنما قد يذهب مذهبًا أبعد من هذا فيبحث في كيفية نشوء السبب في إطار السياق أو السياقات المحيطة.

ولا يعوزنا أن نضمن الأسباب التي يمكن أن تتضافر في تفسير ما تقدم هو سيطرة بعض الأفكار الخاطئة عند الولوج لبحث صعوبات القراءة، كأن يسيطر على الوالج أن الصعوبة في القراءة أو صعوبات القراءة نوع واحد؛ ومن ثم تجده يلج إلى بحثه مكبلًا بتخيلات وتصورات ضيقة تجعله لا يبارح ما ولج به!!!

لقد فاته أن صعوبة القراءة أو صعوبات القراءة ظاهرة معقدة ومركبة، ترجع للعديد من الأسباب، ومن ثم فإنها متكثرة الأنواع إلى حد كبير، إلى الحد الذي يجعل أنواعها تصل إلى (١٣) نوعًا

على كل حال، إننا هنا سنحاول أن نضع بين يدي القارئ ما اهتداه من الرحل ممثلًا في بعض التوجهات أو النماذج أو النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، وكيف تنشأ وتنتأ، منوهين إلى أننا ونحن نعرض هذه التوجهات المختلفة ضرورة عدم اعتبار الصحة المطلقة ولا التخطئة المطلقة لكل ما يلقى بين جوانح عقلنا من تفسير مستقى من اتجاه بعينه، لأن كل هذه التفسيرات لها ما لها وعليها ما عليها، إنها تفسيرات يكامل بعضها بعضًا، ولا يتصادم أو يتشاكس هذه مع تلك

إن كل هذه التفسيرات التي سنعرضها يجب الأخذ بها جميعًا عند بنائنا لاختبارات التشخيص وتصميم برامج العلاج.

فهيا بنا الآن نهتبل بعضًا مما وعدنا.

١- التوجه الطبي- البيولوجي- Biological-Medical Approach:

في مؤلف سابق لنا بعنوان "في صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية" أفضنا في شرح هذه الأسباب، وإعادتها هنا يمثل تكرارًا يوصمنا بسوء الصفات ، لذا فإن الراغب عليه أن يراجع هذا الكتاب.

لكن يمكننا القول أن جل هذه الأسباب توثق للعلاقة بين الوراثة، وخلل عمليات لكيمياء الحيوية، وخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي والنواقل العصبية والصعوبة في القراءة، وقد كشف استخدام التقنيات الحديثة في التشخيص مثل استخدام التصوير القائم على التدفق البوزيتروني Positron Emission Temography(PET) وصور الرنين المغناطيسي Magnetic Resonance Imaging(MRI) وصور الرسام المغناطيسي Magneto Encephalography (MEG) عن وجود علاقة حقيقية بين الوراثة و خلل الجهاز العصبي المركزي وصعوبات القراءة.

فأصحاب هذا الاتجاه يرجعون صعوبات القراءة إلى العديد من الأسباب التي يمكن إجمالها في:

١-توارث صعوبة القراءة؛ حيث وجد انتشارها في أسر بعينها، كما أن نسبة انتشارها لدى التوائم المتماثلة أكبر من نسبة انتشارها لدى التوائم المتشابهة

٢-أن قراءة الجينوم(كتاب الشفرة الوراثية) للأطفال المصابين بصعوبات القراءة عبر جنسيات مختلفة ومن أقطار عديدة حول الكرة الأرضية كشف عن وجود أصل وراثي لصعوبات القراءة.

٣-وجود عيوب في الفص المستوى الصدغي ـ Planum Temporal لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ومن المعروف أن هذا الجزء من المخ يلعب دورًا فعّالًا في تجهيز الصوتيات أثناء القراءة.

٤-وجود تلف في منطقة فيرنك ـ Warnock's Zone، وهي منطقة تلعب دورًا رئيسًا في أداء المهام اللغوية

٥-عدم تماثل النصفين الكرويين لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة

٦-وجود عيوب أو شذوذ عن العادي في بعض تلافيف المخ ـ Brain Gyrus.

٧-كشفت تقنية التصوير البوزيتروني Positron Emission Tomography (PET)[*] عن نقص النشاط الكهربي في الجزء الخلفي من المخ Posterior.

(*) وللإفادة نود الإحاطة بأن تقنية التخطيط الإشعاعي بتدفق البوزيترونات Positron Emission Tomography (PET) تعتبر من التقنيات المهمة المستخدمة في مجال الطب النووي والذي يعتمد أساسًا استخدام المواد المشعة في مجال التشخيص والعلاج

وتقنية (PET) هي إحدى تقنيات التشخيص عن بعد والتي تمكن الأطباء من الحصول على صور للعمليات الحيوية التي تحدث داخل أجسام الكائنات الحية مما يسهل عملية تشخيص الأمراض وخاصة الأورام السرطانية أو الأماكن المعطوبة.

تحتاج هذه التقنيه لاستعمال مقادير قليلة جدًا من المواد الكيميائيه المشعة (Radiopharmaceuticals) والتي تحقن في أجسام الكائنات الحية، ومن ثم تتركز هذه المواد داخل الأنسجة ويتم بعدها التقاط أشعة جاما والتي تنتج من اصطدام جزيئات البوزيترونات (التي تنتج من النشاط الإشعاعي للعنصر المشع) بالإلكترونات الحرة (والتي تتواجد بالفراغ) عن طريق حلقة كبيرة من المستشعرات (PET Camera) والتي تحيط بالعضو أو الكائن الحي و تقوم بعدها أجهزة حاسوب متطورة بترجمة هذه المعلومات إلى صورة ثلاثية الأبعاد (PET Scan) توضح الأعضاء التي تم دراستها مع توزيع التركيز الإشعاعي الموجود في المناطق المختلفة من خلال التغيرات في اللون

من المواد المشعة (Radioactive isotopes) المستخدمة في تحضير العناصر الكيميائيةالمشعة مثل أوكسجين-15 أو نيتروجين-13 أو كربون-11 أو فلور-18 و جميع هذه العناصر تتميز بأن لها فتره نصف عمر قصير جدًا (2 أو 10 أو 20 أو 109 دقيقة على التوالي). ومن المفيد التنويه بأن أكثر هذه العناصر استخدامًا هو عنصر فلور-18 وذلك لما يتميز به من فترة نصف عمر طويلة نسبيًا مقارنة بالعناصر الأخرى، مما يسهل عملية تحضير المواد الكيميائيةالمشعة بنشاط إشعاعي عالي، وكذلك لتقارب حجم وصفة الكهروسالبية من ذرة الأوكسجين والتي تتواجد في معظم المركبات الطبيعية

ومن أهم المواد الكيميائيةالمشعة المستخدمة في فحوصات (PET) المركب المشع [18F]-2-فلورو جلوكوز ([18F] FDG) والذي حصل على موافقة دائرة الغذاء والدواء في أمريكا (FDA) وكذلك على ترخيص تسويقي (AMM) في فرنسا ومن كل عشره (PET) فحوصات تتم تسعة منها باستخدام ([18F] FDG).

إن ميدان استخدام ([18F] FDG) في فحوصات (PET) يعتمد على حقيقة أنه ينقل إلى الخلايا وتتعرف عليه كما تتعرف على الجلوكوز (وذلك لتشابه الشكل الكيميائي الكبير بينهما) وبعدها يتم تحويله بداخل الخلايا إلى ([18F] FDG -6-phosphates) وذلك من خلال عمليات الأيض،

٨ - وجود خلل في الترامن الإشاري - Synchrony في المسار العصبي الواصل بين الفصين الخلفي والأمامي - Posterior-Anterior في النصف الأيسر من المخ

٩ - الزيادة النسبية في كهرباء المخ في منطقة القشرة المخية الأمامية - Anterior Brain Cortex.

١٠ - وجود تلف في المنطقة الجدارية - الصدغية، وهي المنطقة التي تتضمن العديد من التلافيف المخية، والتي تعد مسئولة عن رسم خريطة جرافيمية - فونيمية(صوتية) للكلمات المكتوبة.

١١ - وجود خلل في تكسير بعض النواقل العصبية(الكولين ستيريز)

على أية حال، إنا في هذا المجال نجد أن طرحًا متعاظمًا لاعتبار الأساس العصبي لصعوبات القراءة أساسًا ذات أهمية في تفسيرها بديلًا عن الأساس التكويني ؛ فمند أمد بعيد وعلماء طب العيون يصفون صعوبات القراءة على أنها حالة عمى كلمة - Word Blindness غالبًا ما يرجع لخلل وظيفي في الناحية البصرية، أو لوجود تلف في مناطق معينة من مناطق المخ، وهو ما يذكي الاعتقاد الراسخ القديم منذ أيام أورتون (١٩٢٥م) الذي يرى أن صعوبات القراءة ترجع لوجود تلف في مخ هؤلاء الأفراد.

ولأن (FDG [18F]) يحتوى على ذره فلور في الموقع ٢ فإن هذا بدوره يؤدي إلى تراكم (-6- FDG phosphates [18F]) في داخل الخلايا بسرعة تتناسب مع حاجة هذه الخلايا إلى الجلوكوز. إن هذا يوضح استخدام (FDG [18F]) في تشخيص الأورام السرطانية حيث إن الخلايا السرطانية تحتاج إلى تركيز أكبر من الجلوكوز مقارنة مع الخلايا الطبيعية مما يؤدي إلى تراكم (FDG [18F]) في الخلايا السرطانية أكثر من الخلايا الأخرى وهذا يقود بدوره إلى تشخيص دقيق لأماكن تواجد الأورام السرطانية ومدى انتشارها مما يساعد الأطباء في اختيار الطريقة المناسبة للعلاج سوء كانت جراحية أو كيميائية أو علاج إشعاعي.

ومن الجدير بالذكر أنه يتوافر الكثير من المواد الكيميائية المشعة والتي يتم استخدامها في دراسة الاضطرابات التي تصيب القلب والدماغ والكلية والكبد بطريقة حساسة ودقيقة مما يؤدي إلى تحسين طرق العلاج في الوقت الحاضر وكذلك من المتوقع أن تساهم هذه التقنية في تصميم الأدوية والعلاجات في المستقبل القريب.

وقديمًا ذهب صموائيل أورتون أيضًا سنة (١٩٣٧م) واصفًا صعوبات القراءة على أنها حالة من الفشل في التمثيل المناسب للحروف المطبوع في الفص الخلفي - Posterior بحر أيه ، وذلك لوجود حالة من عدم التماثل أو حالة من الشذوذ أو البعد عن الطبيعي في المنطقة الخلفية من الناحية اليسرى من المخ - Brain Left Hemispher، إلا أن الدراسات الحديثة التي أجريت على المخ بعد تصويره تشير إلى نواحى قصور أخرى، أو بالأحرى لا تذهب مؤيدة على الإطلاق التفسير السابق. ويرى المؤلف بأن مثل هذا القول يجب أن يؤخذ بحذر شديد ؛ وذلك لأن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا ، وعليه فإن الأسباب العصبية التي تؤدي إلى حالة صعوبة بعينها ليست بالضرورة أن تكون ذاتها سببًا لحالة أخرى من حالات صعوبات القراءة ، كما أن إنكار سبب لا يعني قبول أو إنكار آخر. أما من الناحية التشريحية فتشير نتائج الدراسات في هذا الجانب إلى نواحي اختلاف أو شذوذ في كلا نصفي المخ الأيسر والأيمن لدى مخ الأفراد ذوي صعوبات القراءة.

وفي إطار التفسير العصبي أو العضوي توجد دراسات عديدة تؤيد هذا المنحى في التفسير، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة أجريت سنة(٢٠٠٧م) بهدف تعرف الفروق في التجهيز الصوتي باستخدام العرض على الأذنين برسالتين مستمعتين؛ وذلك للوقوف على طبيعة التجهيز الصوتي، وما إذا كان هناك علاقة بين تلف الفص الصدغي الأيمن أو الأيسر لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة قوامها(٢٠) طفلًا، وأخرى مماثلة من العاديين ، عمرهم الزمني (١٢) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فروق دالة إحصائيًا في التجهيز الصوتي بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين لصالح العاديين، وأن ذلك يرجع إلى تلف في الفص الصدغي الأيسر استنادًا إلى قصور التجهيز الصوتي للرسائل المستمعة من الأذن اليمنى، والتي يتحكم في كفاءة أدائها في الفص الصدغي الأيسر.

٢- نموذج العمليات النفسية ـ العصبية Neuro-Psychological processes model:

هذا التوجه من التفسير غالبًا ما يربط اضطراب الاستماع ومهاراته أو عمليات بالخلل في الجهاز العصبي المركزي، وهي من التفسيرات التي أوردناها في مؤلف

سابق لنا لا داعي لتكرارها هنا، والراغب في الاستزادة عليه أن يراجع المؤلف ذات العلاقة، إلا أن خلاصة القول تشير إلى أنه يمكننا القول بأن من الأسباب الأخرى التي يمكن أن تفسر لماذا يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في الفهم الاستماعي تلك الأسباب التي تتعلق بالقدرة على التركيز والانتباه على المدخلات السمعية المستهدفة، وعزلها عن الخلفيات والمثيرات السماعية المنافسة؛ أي أنهم يعانون من قصور في التركيز والانتباه، وفصل الشكل عن الأرضية لقصور في الإشارات العصبية الصادرة من الجهاز العصبي المركزي ـ Central Nervous System أثناء ممارسة عملية الاستماع، وهو أمر منطقي لاتفاقه واتساقه مع الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

و لأن الاستماع يلعب دورًا مهمًا في عملية التعليم؛ حيث تعد مهارات الاستماع من المهارات الحيوية لدى تعليم الأطفال بخاصة وذلك لأنه يتم الاعتماد على هذه المهارات بصورة مكثفة في التعليم والتواصل داخل الفصل، ومن هنا نجد الأطفال أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يوصفون بعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم في التعليم داخل الفصل الدراسي، وأنهم لا يحققون مستوى تعليمي يتناسب وما يمتلكونه من طاقات وقدرات، هذا إلى جانب ما يتسمون به من قصور في المهارات الاجتماعية وبخاصة داخل الفصل الدراسي واللغة المقروءة.

ولأن القراءة تمثل النظام اللغوي الرئيسي الثالث الذي يتأثر بالاستدخال المشوه لما يتم سماعه، فإن الاضطراب السمعي يؤدي إلى تحريف مشوه للكلمات، وهو ما يؤدي إلى صعوبة في القراءة.

٣- التوجه النفس معرفي العصبي ـ Psychocognitiveneuorologoy:

أ-نظرية فرضيتي القصور المزدوج ـ The double-deficit hypothesis theory.

في إطار علم النفس المعرفي العصبي ـ Psychocognitiveneuorologoy ظهرت نظرية فرضيتي القصور المزدوج على يد وولف سنة (Wolf,1999) لتتخذ مسارًا في تفسيرها لصعوبات القراءة ينأى بها عن التفسيرات الأحادية؛ لذا تجد هذه النظرية

تكامل في تفسيرها لصعوبات القراءة بين النواحي المعرفية والنفسية والعصبية في آن واحد.

حيث تفترض هذه النظرية أن هناك بعض الأفراد المصابون بصعوبات القراءة ترجع مشكلاتهم إلى القصور في الوعي الصوتي ـ Phonological awareness، بينما يوجد أفراد آخرين منهم ترجع مشكلاتهم بسبب قصور في سرعة التسمية ـ Rapid naming وتكون النتيجة هو وجود خلل ـ Disruption في الارتباط أو الواصلة العصبية في المخ بين المعلومات الصوتية والأورثوجرافية Orthographic and Phonological Information واللتان تعدان من العمليات ذات الأهمية الكبرى في الأداء المتسم بالطلاقة عند ممارسة فعل القراءة، أما الفئة الثالثة فإنها تعاني من قصور في كل من الوعي الصوتي و سرعة التسمية؛ و هذا القصور المزدوج Double deficit يعد من القصورات الأشد حدة، وهو ما يؤثر في إمكانية وسرعة تحويل الحرف إلى صوت، وهو ما يؤثر بالتبعية في سرعة التعرف على الكلمة وتسميتها.

وعلى هذا توجد ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة تتمثل في:

١ – صعوبات القراءة الناتجة عن قصور الوعي الصوتي

٢ – ديسلكسيا ناتجة عن بطء التسمية

٣ – صعوبات قراءة ناتجة عن قصور في الوعي الصوتي مع بطء التسمية في آن واحد

وقد ذهب وولف (١٩٩٩م) في نظريته هذه إلى أن القصور في سرعة التسمية التتابعية؛ أي تسمية المثيرات متتابعة التدفق- من مكونات التجهيز الأورثوجرافي- مكونًا جوهريًا ومركزيًا كمكون القصور أو الصعوبات الصوتية في صعوبات القراءة، وقد ذهب وولف إبرازًا لأهمية الناحيتين الأورثوجرافية والصوتية إلى التأكيد على أن بحث المكونات المعرفية التي تكمن خلف الناحيتين الأورثوجرافية*

* مصطلح أورثوجرافي يشير إلى السرعة المؤتمتة، والدقة، والحساسية في إجراء التجهيز التناول آليًا بين نسق التهجئة من مسموع إلى مكتوب والعكس، ونظرًا لطول الترجمة التي تعبر عن هذه الطبيعة وضعها الباحث معربة في هذا المؤلف

والصوتية في علاقتها بالمخ يعد من الأهمية بمكان لتزويدنا بالفهم الصحيح في معرفة فهم الأسباب والعلاج صعوبات القراءة.

وقدمت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية ما يؤيد فرضية القصور الصوتي؛ حيث تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من قصور في الحساسية للقافية أو الوزن ـ rhyme, alliteration والتجزيء الصوتي ـ Phonetic segmentation باعتبارها مهارات تقف خلف القصور في الوعي الصوتي، ولعل هذا قد يفسر قول سنولنج(Snowling,2000) بأن القصور في مستوى التمثيلات الصوتية يعد سبب صعوبات القراءة ـ Dyslexia as a cor deficit at the level of phonological representation.

وتذهب هذه النظرية إلى أن المخيخ ـ Cerebellumيعد من الأجزاء ذات التأثير الفاعل ،بل و المسئول عن السرعة الفائقة(الأتمتة) في تجهيز الصوتيات اللغوية، وأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي والسرعة في أدائها يمكن أن يعدل من نشاط المخيخ، ويشير وولف وسيجال (Wolf&Segal,1999) إلى أن نتائج عدد كبير جدًا (هكذا في الأصل)من الدراسات التي أجريت على اللغة الإنجليزية وعلى لغات أخرى مثل الألمانية والعبرية تشير بوضوح إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يختلفون بصورة واضحة جدًا عن الأطفال العاديين بل والأطفال ذوى صعوبات التعلم الأخرى في سرعة تسمية الأشياء ورموز اللغة المكتوبة

وفي إطار ما ذهبت إليه نظرية فرضيتي القصور المزدوج يشير الأدب النفسي مؤكدًا على أن قصور الوعي الصوتي وبطء سرعة التسمية اللفظية ـ Verbal naming deficits يلعبا دورًا فعّالًا في القدرة على اكتساب القراءة ،وأن هذين المكونين هما اللذان يكمنا خلف قصور الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة ،حيث ينظر إلى مهارات الوعي الصوتي على أنها لب صعوبات القراءة، وأن هذه الفرضية قد أيدتها نتائج العديد من الدراسات الأجنبية ، والتي سيتم عرض بعضًا منها في هذا الفصل.

وبذا يصبح من العلمي القول بأن نظرية فرضيتي القصور المزدوج قد جمعت بين الأسباب العضوية والأسباب المعرفية في وحدة متكاملة واحدة حيث ردت صعوبة القراءة إلى القصور في عمليتين أساسيتين هما الوعي الصوتي وسرعة التسمية والتفاعل بين هاتين العمليتين، كل ذلك بسبب خلل خاص بالنظم العصبية المخية المسئولة عن القراءة وكما ذكر سابقًا، وأن نشاط النظم العصبية الخاصة بالقراءة الموجودة بالمخ يمكن تعديله وطبعيًّا من خلال التدريبات العلاجية التي تركز على الوعي الصوتي وسرعة التسمية للرموز اللغوية المكتوبة.

ولقد دعمت أصوات أخرى من الباحثين ترى بأن ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلة في تحريك الانتباه مسحًا لسلاسل المثيرات، وذلك لأنهم لا يستطيعون الوقوف بدقة على الخصائص المميزة لكل حرف على حدة أثناء الانتباه، وفي مهام أخرى ذهب و حدًا مثل سيبنيل وزملاؤه بقياس قدرة ذوي صعوبات القراءة على التجهيز البصري من خلال مهام تقوم على عرض كلمتين، أو سلاسل من الأحرف، وما على الطفل سوى الحكم بعم أو لا عما إذا كانت الكلمتين متطابقتين أم لا، وكذلك سلسلتي الأحرف. وقد ظهر ضعف أداء ذوي صعوبات القراءة في مثل هذه المهام لتزاحم المثيرات.

ويتأكد القصور في التجهيز البصري للحروف والكلمات من خلال دراسة أجريت سنة (٢٠٠٤م) على عينة قوامها (٢٠) طفلًا من الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة، تتراوح أعمارهم من(٦) سنوات و (٦) أشهر إلى(٧) سنوات و (١١) شهرا، وعينة مماثلة من العاديين؛ وذلك بهدف بحث سرعة التسمية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيًّا في سرعة التسمية لدى ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتهجي في المستوى العادي كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيٍّ في المهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة فقط مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجي والوعي بالوزن أو القافية ـ Rhyme awareness.

ولأن الوعي الصوتي يعد جوهر صعوبة القراءة فقد أشارت العديد من أدبيات المجال إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة كبيرة في الوعي الصوتي سواء كان ذلك يتعلق بالتوليف أو التحليل أو التمييز الصوتي للأصوات والنغمات والأوزان الخاصة بالحروف أو الكلمات، ولعل مايؤكد ذلك هو نتائج العديد من الدراسات، كما أن التدريب على الوعي الصوتي والسرعة في الأداء قد عدل من النشاط العصبي للمخ بصورة دائمة وبخاصة لدى الأطفال الصغار في العمر، وهو ما يدلل على أهمية السرعة في التشخيص

وفي إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج أجرى العديد من البحوث والدراسات يذكر الباحث منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد المعونة الفروق في عمليات التجهيز (الصوتي) الفونيمي وسرعة التسمية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج"، والتي هدفت إلى بحث الفروق بين عينتين من الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين في التجهيز الفونيمي (الوعي الفونيمي والطلاقة الفونيمية) وسرعة تسمية الحروف والأعداد و الألوان والأسماء والأشياء، وقد تم التوصل إلى هذه المتغيرات كأهداف للدراسة بعد مطالعة وتحليل ومقارنة العديد من النظريات والتوجهات المفسرة للديسلكسيا كالتوجهات العصبية-الطبية، والتشريحية- البنائية، وتوجه الأعراض المتعددة ونظرية فرضيتي القصور المزدوج لـ وولف وبورز (١٩٩٩م) تم اختيار النظرية الأخيرة، وهي نظرية ترى بأن صعوبات القراءة ترجع إلى ثلاثة أسباب تتلخص في. قصور الوعي الفونيمي، وسرعة التسمية، وأن صعوبات القراءة بذلك تتمثل في ثلاثة أنواع، النوع الأول يرجع لقصور الوعي الفونيمي، والنوع الثاني يرجع لبطء سرعة التسمية، أما النوع الثالث فيرجع للسببين في آن واحد، ويمثل النوع الأخير أشد أنواع صعوبات القراءة.

وفي سبيل بحث أهداف الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات التالية بعد الوثوق

من ثباتها وصدقها: اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨م)،مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل الإصدار الثالث(١٩٩١م) تقنين محمد عماد الدين إسماعيل و لويس كامل مليكة(٢٠٠٠م)، اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد السيد عبد الدايم والسيد عبد الحميد(٢٠٠٨م)، اختبار بندر جشطلت إعداد/ لوريتا بندر(١٩٣٨م) (الصورة الكمية) تقنين مشيشعي جمال ماضي أبو العزايم، مهام قياس الوعي الفونيمي والطلاقة الفونيمية، ومهام سرعة تسمية إعداد/ الباحث، ودرجات نصف العام في مادة الحساب

ولبحث الفروق بين عينتي الدراسة في المتغيرات السابقة فقد سارت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

١- انتقاء عينة الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

أ-بعد تقنين أدوات الدراسة، وحساب ثباتها وصدقها كما سيأتي بعد؛ تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨م)، على عينة أولية قوامها(٤٠٠) طفلًا، كلهم من الذكور، يقعون في (٥) مدارس ابتدائية، بمنطقة أبها التعليمية، بالمملكة العربية السعودية وذلك بهدف انتقاء الأطفال ذوي ذكاء متوسط وفوق المتوسط واستبعاد الأطفال ذوي ذكاء أقل من المتوسط ،وقد تم اللجوء إلى هذا الاختبار كإجراء مسحي سريع ؛ وذلك لأنه اختبار جمعي، ويوفر الجهد والمال، وما زال يستخدم في العديد من الدراسات النفسية، كما أنه مناسب لعينة الدراسة الحالية، وذلك بهدف اختيار الأطفال ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، و تقليل حجم العينة التي سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل ، الإصدار الثالث إعداد/ لويس كامل مليكه (٢٠٠٠م) والذي يحتاج في تطبيقه إلى جهد ووقت كبير، وقد تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء تتراوح من (٩٠) إلى (١٢٠) على اختبار الذكاء المصور، وعليه فقد تم استبعاد (١٠) حالات ؛ (٦)منهم لم يكملوا الأداء على الاختبار، و (٤) حالات حصلوا على تقديرات تشير

إلى انخفاض نسبة ذكائهم عن المتوسط حيث حصلوا على درجات خام تتراوح من (٥) إلى (٧) لتصبح عينة الدراسة (٣٩٠) طفلًا

ب-تطبيق اختبار صعوبات القراءة للصفوف من الرابع - السادس إعداد/ عبد الدايم وسليمان(٢٠٠٨م).

بعد الانتهاء من الخطوة السابقة تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة جمعيًا على الأطفال الذين تم الحصول عليهم من الخطوة الأولى، وفي هذه الخطوة فقد تم استبعاد (١٩) طفلًا بعضهم تغيب عن المدرسة وعددهم(٩) تلاميذ،و(١٠)منهم لم يكملوا الأداء على الاختبار، ليصبح عدد الأطفال بعد هذا الإجراء(٣٧١) طفلًا. وقد كان متوسط أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة (١٩.٨) درجة، بانحراف معياري(٤.٤٢) درجة

ج-بعد ذلك تم تطبيق محك الاستبعاد؛ حيث تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من ضعف الإبصار،أو ضعف السمع، أو مشكلات أسرية، أو مشكلات اقتصادية، أو التغيب عن الحد المسموح به من المدرسة، وفي ضوء ما تقدم فقد تم استبعاد: (٧)، (٥)، (٣)، (٣)، (٦) أطفال على الترتيب

علمًا بأن التحقق من كل ما تقدم تم الاعتماد فيه على ملفات الأطفال،ورأي المرشد الأكاديمي، والإخصائي النفسي بكل مدرسة،وزيادة على ذلك فقد تم الاعتماد على الفحص الإكلينيكي الظاهري للأطفال عند استبعاد حالات ضعف الإبصار وضعف السمع، وذلك بأن يقف الطفل على بعد ستة أمتار، ثم إظهار عدد معين من الأصابع ليجيب عن عددها،وبعض الصور ليسميها،وفي حالة السمع تم إدارة حديث بصوت عادي مع الطفل،ثم ترصد استجاباته لما يسمعه،وقد تم الاعتماد على هذه الإجراءات في التحقق مما تقدم لعدم وجود غرف مصادر في هذه المدارس، وكذلك استحالة فحصهم في مستشفيات متخصصة.

وفي ضوء ما تقدم تم استبعاد(٢٤) طفلًا ليصبح الحجم المتبقي من العينة(٣٤٧) طفلًا بعد ذلك تم تطبيق الصورة الكمية من اختبار بندر جشطلت البصري

الحركي إعداد/ لوريتا بندر وتقنين مستشفى/ جمال ماضي أبو العزايم فرديًا، تحت شرط التسميح ؛ وذلك بهدف استبعاد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، ومثل هؤلاء الأطفال حصلوا على درجات أقل من(١٤.٥) في نسخ ستة أشكال من الأشكال التسعة التي تم تقنيتها. وفي ضوء هذا الإجراء تم استبعاد(١٢) طفلاً وبذا يصبح الحجم المتبقي من العينة(٣٥٣)طفلًا، علمًا بأن متوسط أداء كان(٧ ١٧) درجة، بانحراف معياري (٤٥ ٢) درجة

د- تطبيق محكي التباعد:

استيفاء لمحك التباعد الخارجي، تم رصد درجات أداء هؤلاء الأطفال في اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد/ السيد عبد الدايم السكران والسيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م) وفي مقابلها نسبة الذكاء لكل طفل ودرجاته في مادة الحساب في اختبار نصف العام لاختيار الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط في اختبار تشخيص صعوبات القراءة، ونسبة ذكاء تقع في مدى الذكاء المتوسط أو أكبر من المتوسط في اختبار الذكاء المصور ، ودرجاتهم في الحساب لا تقل عن المتوسط؛ حيث كان متوسط أداؤهم (٢ ٦٨)، بانحراف معياري (١٥.١) درجة وفي ضوء هذا تم استبعاد(١٨٥) طفلاً ليصبح حجم العينة المتبقية (١٥٠) طفلاً

هـ- بعد أن صغر حجم العينة إلى هذا الحد، وتحقيقًا لمحك التباعد الداخلي، تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل إعداد محمد عماد الدين إسماعيل و لويس كامل مليكة (٢٠٠٠م) بعد تعديل العبارات التي لا تتمشى مع الثقافة السعودية؛ وذلك لتقدير التباعد الداخلي عن طريق مقارنة درجات الأداء على اختبارات القسم اللفظي بدرجات الأداء على اختبارات القسم العلمي بعد تحويلها إلى الدرجات المعيارية المقابلة، واعتبار الطفل يعاني من تباعد داخل إذا كان الفرق درجة معيارية فأكثر لصالح درجات الجانب العملي، علمًا بأنه لم يتم الاعتماد على درجات القسمين في حساب نسبة الذكاء لعدم وجود معايير عربية لهذا الإصدار من المقياس، وفي ضوء هذا الشرط فقد تم استبعاد(٩٤) طفلا لا يتحقق لديهم شرط التباعد الداخلي، ليصبح حجم العينة النهائية التي تمثل عينة ذوي صعوبات

القراءة(٥٦) طفلا، انتقل (٤) أطفال منهم إلى مدارس أخرى قبل الانتهاء من الدراسة، وعليه فقد أصبحت العينة النهائية للديسلكسيين (٥٢) طفلًا، بلغ متوسط درجات أدائهم على اختبارات القسم العملي(٥٩.٧)، بانحراف معياري(٤.٥) درجة، بينما كان متوسط درجات أدائهم على اختبارات القسم اللفظي (٩ ٤٣) بانحراف معياري، (٤.٨) درجة، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات و(٨) أشهر إلى (١١) سنة و(٧) أشهر، متوسط عمرهم الزمني (١١.٤٦) سنة، وبانحراف معياري (٢.٤) سنة، يقعون في الصفين الرابع والخامس، ومن (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وهم يمثلون ١٣٪ من إجمالي العينة الأولية لهذه الدراسة

وبناء على ذلك يكون الطفل ذا الصعوبة في القراءة هو الذي يكون ذكاؤه متوسطًا أو فوق المتوسط، وينخفض تحصيله في اختبار صعوبات القراءة عن المتوسط، وتحصيله في الحساب متوسط أو فوق المتوسط ، ولديه تباعدًا بين درجات الأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي بما مقداره انحراف معياري فأكثر لصالح درجات الجانب العملي، ولا يعاني من حالات الحرمان أو الإعاقة الحسية البصرية أو السمعية، أو الإعاقة البدنية،أو المشكلات الأسرية ، أو الفقر الشديد أو نقص الفرصة للتعلم كما تبدى من واقع تعبيه عن الدراسة، ولا يعاني من الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

(٢) انتقاء عينة الأطفال العاديين: الطفل العادي في هذه الدراسة هو الذي حصل على تقدير لا يقل عن المتوسط في اختبار تشخيص صعوبات القراءة والحساب؛حيث كان متوسط أداؤهم (٨٢ ٤٧) ، بانحراف معياري(٩.٨) درجة في اختبار تشخيص صعوبات القراءة، ومتوسط درجاتهم في اختبار الحساب في امتحان نصف العام الدراسي (٧٠.٦)، بانحراف معياري (١٤.٨) درجة وألا تقل نسبة ذكاؤه عن المتوسط ، وعليه فقد تم اختيار الطفل الذي يتراوح ذكاؤه من (٩٠) إلى(١٢٠) نقطة على اختبار الذكاء المصور ، وأن يتسم بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، ولا يعاني من إعاقة بدنية أو مشكلات أسرية أو اقتصادية أو

نقص الفرصة للتعلم، ولا يعانى من الاضطرابات الانفعالية الشديدة؛ حيث كان متوسط أداؤهم نسخًا على(٦) بطاقات من بطاقات الاختبار(١٨.٢)درجة، بانحراف معياري(٣.٤١) درجة. وفى ضوء هذه المعايير فقد تم انتقاء(٨٢) طفلا، ويمثلون ٥٠.٢٪ من إجمالى العينة الأولية، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات و(١٠) أشهر إلى (١١) سنة و(٨) أشهر، متوسط عمرهم الزمنى (١١.٥) سنة، وبانحراف معيارى (٢.٥) سنة، من أطفال الصف الرابع والخامس ويقعون فى (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

٣- مجانسة عينتى الدراسة فى العمر الزمنى والذكاء.

٤- بعد التوصل إلى العينة النهائية كما تقدم، والمجانسة بين عينة ذوى صعوبات القراءة والعاديين تم تطبيق مهام سرعة التسمية (أسماء،و أعداد، وحروف، وأشياء، وألوان)، والوعى الفونيمى، والطلاقة الفونيمية تتابعيًا، وبصورة فردية، ثم رصد درجات الأداء ومعالجتها إحصائيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS 11).

فروض الدراسة:

١ - توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة و سرعة تسمية(أسماء،و أعداد، وحروف، وأشياء، وألوان) لصالح الأطفال العاديين.

٢ - توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة وسرعة الوعى الفونيمى لصالح الأطفال العاديين.

٣- توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى الطلاقة الفونيمية لصالح الأطفال العاديين.

الأساليب الإحصائية اختبار " ت" لعينتين غير مرتبطتين، وتحليل التباين المتعدد.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند

مستوى(٠٫٠٠١) بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة وسرعة الوعى الفونيمى والطلاقة الفونيمية لصالح الأطفال العاديين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠٫٠٠١) بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة وسرعة تسمية الحروف و والألوان والأسماء والأشياء لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين عينتى الدراسة فى دقة وسرعة تسمية الأعداد.

أما دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٣م) هدفت إلى بحث الفروق فى العمليات المعرفية المتضمنة فى مهارات الفهم لدى عينة من الكبار تتراوح أعمارهم من (١٧) إلى (٢٣) سنة يعانون من ديسلكسيا الأطفال النهائية، وقد تحددت العمليات المعرفية فى متغيرى نظرية فرضيتى القصور المزدوج (التجهيز الصوتى وسرعة التسمية) بالإضافة إلى متغيرات الذاكرة العاملة ، والمعلومات العامة ، والمفردات والفهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكبار الذين يعانون من ديسلكسيا الأطفال النهائية يظهرون ضعفًا دالًا إحصائيًا مقارنة بأقرانهم من العاديين فى التجهيز الصوتى وسرعة التسمية والذاكرة العاملة والمفردات والمعلومات العامة والفهم الاستماعى.

وفى عام (٢٠٠٤م) أجرى أحد الباحثين دراسة بهدف بحث طبيعة القصور فى سرعة التسمية - فى ضوء فرضية القصور المزدوج - لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٥) طفلًا يعانون من صعوبات فى القراءة، وعينة مناظرة من العاديين فى القراءة قوامها(٢٨) طفلًا فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة يتسمون بالضعف فى التجهيز الصوتى وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات الدراسة.

كما أجرى آخر دراسة سنة(٢٠٠٤م) هدفت إلى بحث الوعى المورفولوجى (الصرفى)(Morphemically Awareness) لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نهائية فى القراءة، قوامها(٤٩) طفلًا، وعينة قوامها(٥١) من الأطفال

العاديين، تتراوح أعمارهم من(١١) سنة،و(٣) أشهر إلى(١٢) سنة و(٨)أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيًا في جميع مهام الوعي المورفولوجي ومهام التجزئ المورفولوجي Segmentation لدى الأطفال ذوي صعوبات نمائية في القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين، بينما كان أداء ذوي الصعوبة متناسبًا مع عمرهم الزمني في مهام إكمال الجملة

وفي ذاته العام أيضًا أجرى أحد الباحثين دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات القراءة، تلقت تعويضًا في القراءة، وأخرى لم تلق تعويضًا ، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين في القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عينتي صعوبات القراءة أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيًا في مهارات اللغة، وقد أظهرت مجموعة صعوبات القراءة التي لم تلق تعويضًا قصورًا دالا إحصائيًا في الترميز الأورثوجرافي والصوتي، والوعي الصوتي، وبطء و سرعة التسمية، وقد أظهر الطلاب الذين تلقوا تعويضًا عن أداء منخفضًا بصورة دالة إحصائيا في الوعي الصوتي الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن أداءهم كان أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين ذوي صعوبات القراءة الذين تلقوا تعويضًا وأقرانهم العاديين في دقة الوعي الصوتي وسرعة التسمية.

وفي دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٢٨١) طفلًا من الأطفال الإيطاليين من العاديين و ذوي صعوبات القراءة يقعون في الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس بهدف الوقوف على سرعة التسمية المؤقتة لمثيرات متنوعة تمثلت في الأحرف ، الأعداد، الأسماء، الأشياء، والألوان، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في سرعة التسمية لصالح العاديين في جميع المراحل العمرية

وفي دراسة أجراها أربعة من الباحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى دراسة الفروق بين عينة من ذوي صعوبات القراءة الكبار قوامها(١٩) فردا، وعينة مماثلة من

الكبار العاديين في القراءة في اتساق حركات العين أثناء القراءة وصعوبات التجهيز الصوتي، فقد كشفت نتائج الدراسة عن استغراق ذوي صعوبات القراءة لمدة أكبر في متابعة الحروف أثناء القراءة بصورة دالة إحصائيًا مقارنة بالعاديين، كما كشفت النتائج عن أن ذوي صعوبات القراءة يتسم أداؤهم بانخفاض الدقة والسرعة بصورة دالة إحصائيًا عن أقرانهم العاديين في اكتشاف الصوتية، ومهمة التجهيز الصوتي، ومهارات ترميز الكلمات واللاكلمات.

وفي دراسة أجريت سنة (٢٠٠٨م) من قبل عدد من الباحثين على عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة قوامها(١٢٠) طفلا، وأقرانهم من العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨) إلى (١٠) سنوات، وعينة ثالثة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة وصعوبات الحساب في آن واحد،قوامها(١٢٠) طفلا، وذلك بهدف دراسة الفروق بين العينات الثلاث في دقة التسمية باختلاف معدل العرض ونوع المثيرات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من بطء شديد في تسمية المثيرات، وأنه كلما زادت سرعة عرض المثيرات المطلوب تسميتها تكثر لديهم الأخطاء بصورة واضحة، بينما اتسم أداء ذوي صعوبات الحساب بارتكاب عدد أكبر من الأخطاء مقارنة بذوي صعوبات القراءة إذا كانت المثيرات التي يتم تسميتها تتمثل في كميات أو أعداد، أما مجموعة الأطفال ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الحساب، فقد أظهروا بطء في تسمية المثيرات بالإضافة إلى عدم الدقة في تسمية الكميات والأعداد في الوقت نفسه.

وفي هذا السياق أيضًا أجرى أحد الباحثين دراسة سنة(٢٠٠٨م) هدفت إلى مقارنة ثلاث عينات من أطفال المرحلة الابتدائية الدارسين بالإنجليزية،(١٧) طفلا من ذوي صعوبات القراءة، و (١٥) طفلا من المتأخرين في القراءة، و (٢١) طفلا من العاديين، وثلاث عينات أخرى مناظرة من الدارسين بالإيطالية، يتمثلون في: (٢٠) طفلا من ذوي صعوبات القراءة، و(١٧) طفلا من المتأخرين في القراءة، و (٢١) طفلا من العاديين، جميعهم من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط عدا عينة المتأخرين في القراءة فإن ذكاءهم ينحرف عن المتوسط بمقدار انحراف معياري

سالب، وقد هدفت الدراسة إلى مقارنة عينات الدراسة في سرعة ودقة التجهيز الصوتي، وعلاقة ذلك بنوع اللغة، وقد كشفت النتائج عن أنه لا توجد فروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في هذا الجانب سواء كان ذلك يتعلق بالدارسين بالإنجليزية أو الدارسين بالإيطالية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين العاديين وذوي صعوبات القراءة كل على حدة مقارنة بالمتأخرين في القراءة لصالح العاديين أو ذوي صعوبات القراءة ؛ حيث اتسم أداء الأطفال المتأخرين في القراءة بالقصور الشديد في سرعة ودقة التجهيز الصوتي.

وفي الوقت ذاته كان آخرون سنة(٢٠٠٨م) يقومون بدراسة لهم بهدف بحث الفروق في عدد من المتغيرات المتضمنة في نظرية فرضيتي القصور المزدوج على عينة قوامها (١٥٨) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية، منهم(٨٧) ذكور و (٧١) إناث ، تتراوح أعمارهم من (٦.٤) إلى (٦ ٨) سنه ، وعينة مماثلة من العاديين، جميعهم من الأفارقة والأوروبيين الأمريكيين، فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيًا لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين في الوعي الصوتي، وسرعة تسمية الحروف، و الكلمات، وقراءة النص، والطلاقة في القراءة.

وفي العام ذاته قام أحد الباحثين بدراسة اتخذت المنحى النمائي على عينتين من الأطفال ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الأعمار الزمنية (٣ ٥)، (٤ ٥) ، (٥.٥) سنة، وذلك بهدف قياس نمو مهارات الوعي الصوتي وسرعة تسمية وقراءة الحروف و الكلمات واللاكلمات والطلاقة في القراءة والذاكرة قصيرة المدى ، والوقوف على أكثر هذه المتغيرات تنبؤا بصعوبات القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طفلًا من الأطفال ذوي صعوبات القراءة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، أما عينة العاديين فقد تكونت من (٩٢) طفلا، (٤٠ذكور/ ٥٢ إناث) ، جميعهم من مدينة Jyvakyla، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين ذوي صعوبات القراءة و لعاديين لصالح العاديين في جميع المراحل العمرية في متغيرات الدراسة ، كما كان الوعي الصوتي وسرعة التسمية من أكثر المبنئات بصعوبات القراءة

وفي السنة نفسها (٢٠٠٨م) قام أحد الباحثين بدراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من ديسلكسيا الحذف، قوامها (٤٨) طفلًا، وعينة من الأطفال العاديين قوامها (٤٨) طفلًا، تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات و (٨) أشهر إلى (١١) سنة و (٣) أشهر في مهارات وسرعة تجهيز المثيرات اللفظية والشكلية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في دقة وسرعة تجهيز المثيرات اللفظية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة فيما يخص المثيرات الشكلية.

وفي سنة(٢٠٠٩) قام عدد من الباحثين بإجراء دراسة على عينة من ذوي صعوبات القراءة قوامها(٢٧) طالبًا من طلبة الجامعة، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢.٣) إلى (٢٧.٧) سنة، وعينة من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢.٧) إلى (٣ ٢٩) سنة، وذلك بهدف بحث الفروق بين عينتي الدراسة في سرعة ودقة الرموز والحروف والكلمات والنص، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة في سرعة ودقة تسمية الرموز والحروف والكلمات والنص، كما كان الديسلكسيون أقل طلاقة من العاديين؛ حيث كان عدد الكلمات المنتجة من قبل ذوي صعوبات القراءة في ضوء كل شرط تجريبي أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيًا

تحليل وتعقيب:

بعد عرض ما تقدم يمكننا القول تعليقًا على نظرية فرضيتي القصور المزدوج:

- الكم الأوفر من التراث والعدد الأكبر من الدراسات التي تم النظر فيها أجريت على أطفال المدارس الابتدائية(ذوي صعوبات قراءة / عاديين)، وهو ما يوضح أهمية الفحص المبكر للوقوف على أسباب صعوبات القراءة في ضوء ماذهبت إليه نظرية فرضيتي القصور المزدوج،وقد توصلت العديد من الدراسات التي تم عرضها آنفًا إلى قصور التجهيز الصوتي، والطلاقة وبطء تسمية المثيرات اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يدفع إلى إجراء مزيد من الدراسات في البيئة العربية للتحقق مما ذهبت إليه هذه النظرية.

- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن سرعة التسمية لدى ذوي صعوبات القراءة لا يحدث في المثيرات العددية أو الشكلية؛ مما يدلل على مصداقية نظرية فرضيتي القصور المزدوج في حالة المثيرات اللفظية فقط، وهو ما أيدته دراسة السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٩م)

- يوجد عدد من الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات القراءة الكبار، وبخاصة ممن كانوا في مرحلة الجامعة، وقد توصلت جميعها لما يؤيد نظرية فرضيتي القصور المزدوج،وهو ما يشير إلى امتداد أثر القصور في التجهيز الصوتي وسرعة التسمية سلبيًا على ذوي صعوبات القراءة إذا لم يتم علاجها.

- إن الدراسات التي اتخذت المنحى النمائي توصلت إلى استمرار القصور في التجهيز الصوتي وسرعة التسمية بالتقدم في العمر، وهو ما يشير إلى أن نواحي القصور هذه لا تزول تلقائيًا، وهو ما يدلل في الوقت نفسه على أهمية بحث مثل هذه المتغيرات وتكشفها في المراحل المبكرة من حياة الطفل، وهي إحدى التوصيات التي نتوجه بها إلى المؤسسات العلمية والباحثين في الأمة العربية.

ب-النظرية الترابطية ـ Associative Theory:

إن دراسة المخ من خلال استخدام التقنيات المتقدمة في أحد تصوير للنشاط العصبي للمخ لدى ذوي صعوبات القراءة قد أوضحت أهمية الدور الكبير الذي تلعبه الناحية الصوتية في صعوبات القراءة وأسبابها، والعكس صحيح ، وما يلعبه التجهيز الصوتي في اكتساب القدرة على القراءة ؛ حيث يلعب الوعي الصوتي دورًا كبيرًا في القدرة على تحديد مكونات الأصوات التي تكون الكلام، وكذلك القدرة على المعالجة العقلية لمكونات أصوات الكلام، والتجهيز الصوتي ، ومن هنا فقد وجد أن الوعي الصوتي ذات تأثير فعّال في التباين والاختلاف الحاصل في مهارات القراءة في جميع المراحل العمرية المختلفة، وحتى لدى أطفال الحضانة الذين ما زالوا يحبون في تعلم الحروف الهجائية ومبادئ التهجئة، وكل ما تقدم من نواحي قصور يرتبط بنشاط كهربة المخ في الأماكن المسئولة عن ذلك

ومن هنا نرى نظرية مثل النظرية الترابطية ـ Associative Theory تشير إلى أن القصور في الوعي الصوتي يتعدى دوره بالتأثير في النواحي الإدراكية والمهارات المعرفية، ومن ثم لا غرابة أن نجد تأثير الوعي الصوتي ينتشر عبر مناطق المخ المختلفة؛ أي أن القصور في الوعي الصوتي يرتبط به قصور في العديد من المهارات الإدراكية والمعرفية، والكل مرتبط بطبيعة نشاط المخ والقصور فيه.

ولقد أظهرت الدراسات التي اهتمت بالإعاقة الخاصة في اللغة ممن يتسمون بالضعف في اللغة المنطوقة والمصحوبة بمشكلات في القراءة، أوصحت هذه الدراسات، أن هؤلاء الأطفال في حاجة إلى وقت أطول في التجهيز السمعي المتتابع لتمييز هذه المدخلات السمعية أو لتمييز تتابعها، وكذلك للتمييز بين الصوتيات، كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في دمج أصوات هذه المدخلات السمعية في تجمعات صوتية لتكوين الكلمات في وقت قصير؛ أي يحتاجون وقت أطول لإنجاز ذلك

إننا عند الحد الأدنى نجد أن تعلم القراءة يتطلب من الطفل أن يقوم باستحضار وتجهيز وتهيئة نظام خرائطي بين الحروف المكتوبة ؛ أي الناحية الأورثوجرافية ، وما يقابلها من أصوات ، أو سلاسل وتتابعات صوتية مقابلة تقوم على المقابلات التحويلية الصوتية الصحيحة. إننا في إطار النماذج الترابطية ـ Connectionist نجد أنها تفسر صعوبات القراءة في إطار ما تنطلق منه وتعول عليه من فرضيات،و ترى خلاصات تصيراتها أن القراءة ما هي إلا انتقال أنماط من التنشيط عبر تجهيز بسيط لمجموعة مكونات المدخل وبطئ المخرجات، وأن القراءة بكفاءة تأتي من القدرة على إجراء توفيقي وارتباطي بين كل من الجانبين الصوتي والأورثوجرافي ، وأن الانسجام والترابط في مستوى نشاط المخ في حالة المدخلات يجب أن يتسق ومستوى نشاطه في حالة المخرجات، وأن الخاصية ذات الأهمية الحاسمة في هذا الجانب أن التدريب على الوصول إلى ترابط بين أنماط عديدة من الكلمات المكتوبة مع أنماط المخرجات أي الكلمات المنطوقة أو التي يتم نطقها إذا قام به الفرد بنجاح وكفاءة فإنه في هذه الحالة يصبح قادرًا على نطق كلمات لم يتعلمها بصورة صحيحة

٤ -اتجاه الأعراض المتعددة ـ Multi Approach.

يرى أصحاب الاتجاه المتعددMulti Approach أن صعوبات القراءة ترجع إلى صعوبات معرفية أساسية Fundamental Cognitive Disabilities(FCD) متنوعة معتبرًا إياها أصل صعوبة القراءةوسببها ،هذه الصعوبات تتمثل في. القصور في مهارات التجهيز البصري ـ Visual Processing، الوعي الصوتي، والذاكرة قصيرة المدى.

ويرى الاتحاد العالمي لعلم الأعصاب إلى أن أسباب صعوبات القراءة لا يمكن ردها إلى سبب واحد، فلو كانت صعوبات القراءة ترجع إلى سبب واحد لكانت أعراضها واحدة. ولعل الاختلاف الكبير في الأسباب التي تكمن خلف صعوبة القراءة يمكن تفسيره في ضوء أن صعوبة القراءة ليست نوعًا واحدًا بل أنواع متعددة ومتنوعة تكمن خلفها أسباب متنوعة، وفي هذا الإطار يشير إلدر وروزينهاوس (Elder & Rosenhouse, 2000) إلى أن صعوبات القراءة ترجع لعديد من الأسباب ، فهناك من يرجعها إلى أسباب دافعية- انفعالية Motivational emotive، أو أسباب بيئية ، أو أسباب عقلية معرفية Mental-cognitive ، أو لأسباب نفسية- حسية Psychological sensory ، أو لأسباب عصبية- نمائية Neuro- developmental . وهناك من يعتبر صعوبة القراءة عرضا يتسم بالضعف في التجهيز اللفظي والتي تعد نتيجة للصعوبات الصوتية .

ولعل القارئ يلحظ أن أصحاب هذا الاتجاه يضعون حزما كثيرة تتضمن العديد من الخصائص لذوي صعوبات القراءة إما كأعراض ظاهرة وإما كأسباب مضمرة،برغم أن هناك شبه إجماع على التفسيرات المعرفية لصعوبات القراءة وبخاصة القصور الصوتي، والذي يعد أحد أهم عمليات التجهيز اللغوي، وذلك لأن هذه العملية تركز آليات عملها على قواعد نظم الأصوات وتسلسلها، وتفاعلها مع بعضها البعض حال تجاورها، وتشمل كذلك وصفا لماهية هذه الأصوات، والملامح المكونة لها، بالإضافة إلى القواعد التي تحكم تسلسل أصوات الحروف وترابطها.

إن مثل هذه الافتراضات في تفسير صعوبات القراءة قد طار نجمها لدى العديدين، ولقيت قبولًا من العديد من المهتمين بالمجال،إنه القصور إذن في الوصول إلى تمثيلات صوتية نوعية ومحددة.

ويرى المؤلف أن القصية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة هو أن الطريقة التي يتعاملوا في التعامل مع الشعرات الصوتية ، وتمثيلاتها أقل كفاءة من الأطفال العاديين، هذا برغم أن بعض الأطفال ذوي صعوبات القراءة يظهرون مستوى عادي في التجهيز السيمانتي، أي تجهيز المعنى والدلالة، إلا أننا يجب أن ننوه بأن القصور في الناحية الصوتية ، والقصور في مستوى التمثيلات الصوتية يؤدي إلى نواحٍ قصور أخرى متنوعة منها: قصور أو ضعف في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وليست الذاكرة قصيرة المدى على إطلاق اللفظ والمعنى ، وكذلك القصور في القدرة على تسميع اللاكلمات ، وقصور التعلم الصوتي للمعلومات الجديدة ، قصور القدرة على استرجاع الكلمات، والمشكلات الخاصة بسرعة التسمية، وجدير بالذكر أن هناك من نتائج البحوث ما يشير إلى أن القصور في الذاكرة العاملة هو الذي يعد مسئولًا إلى حد كبير عن الذاكرة قصيرة المدى

اعتمادًا على الفروق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة؛ فالذاكرة قصيرة المدى وظيفتها الرئيسية التخزين، أما الذاكرة العاملة فإنها أكثر ديناميكية، فإلى جانب مهامها التخزينية تقوم بتجهيز المعلومات التي يتم تحليلها، أي أنها تعمل على تجهيز ما ينتج من تحليلات وملامح صوتية للمثيرات اللغوية داخل المعجم العقلي، ومن ثم فإن هذه الذاكرة تلعب دورًا مهمًا في عملية الوعي الصوتي أكبر من الدور الذي تلعبه الذاكرة قصيرة المدى ومن هنا نجد من نتائج الدراسات ما يؤكد ذلك ، بل ويشير إلى العلاقة الارتباطية بين سرعة التجهيز الصوتي والذاكرة العاملة والقدرة على القراءة، بينما لا تجد علاقة مؤكدة بين الذاكرة قصيرة المدى والقدرة على القراءة أو صعوبات القراءة وبخاصة لدى الأعمار من(٨) (١١) سنة كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سرعة تسمية الصوتيات أثناء عملية التجهيز

وعليه، فإن المشكلة التي تمثل خاصية ثابتة ومستقرة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة هو أنهم غير قادرين أيضًا على أن تنمو لديهم عملية الوعي الصوتي إلى الحد المناسب.

وبرغم أن الفرض القائل بالقصور الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة يظهر له في التراث العلمي ، ويؤكد عليه من قبل خبراء صعوبات التعلم، إلا أن هناك الكثير من الانتقادات التي توجه إلى هذا الفرض رغم شيوع تقبله من قبل الكثيرين ، ومن هذه الانتقادات:

*إن القصور الصوتي يمكن أن يكون راجعًا في أصله إلى تدني مستوى التجهيز السمعي؛ وبذلك لا يعد القصور الصوتي هو الأساس المسبب لصعوبات القراءة .

* أن القصور الصوتي وحده لا يمكن أن يعطي تفسيرًا للفروق بين الأنواع المختلفة لصعوبات القراءة.

* إن هناك من يرد القصور الصوتي بل ونواحي القصور الأخرى لدى ذوي صعوبات القراءة إلى نقص الخبرة القرائية.

إذن، تتنوع أسباب صعوبات القراءة، ويختلف العلماء اختلافًا بينًا في ماهية هذه الأسباب ، ومن المعروف بداهة أن الاختلاف في ماهية هذه الأسباب أمر يصادف صحيح المنطق العلمي لأنه لو كان سبب صعوبات القراءة منحصر في سبب واحد لكان معنى ذلك أن صعوبات القراءة نوع واحد، ولكان معنى ذلك أيضًا أن نوعًا واحدا من (*) البرامج العلاجية يصلح لعلاج كل المصابين بصعوبات القراءة، وهذا قول صحيح إذ يشير الرصد العلمي لصعوبة القراءة إلى أنه ليست كل البرامج العلاجية تصلح لعلاج كل حالات صعوبات القراءة، والراصد للمجال يجد أن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا، بل هي أنواع متعددة، ومن هذه الأنواع:

صعوبة القراءة المكتسبة Acquired Dyslexia مثل ، صعوبة قراءة الحذف أو

(*) لمزيد من التفصيل عن كل نوع من أنواع الديسلكسيا المذكورة راجع كتابنا " الديسلكسيا رؤية مصرية (٢٠٠٦م)". القاهرة : دار الفكر العربي

التجاهـل ـ Neglect Dyslexia ، صـعوبات القـراءة الطرفيـة ـ peripheral، صعوبات القراءة المركزية ـ Central dyslexia، صعوبات القراءة العميقة ـ Deep dyslexia، صـعوبات القـراءة الانتباهيـة ـ Attentional Dyslexia ، صـعوبات القـراءة الـصوتية ـ Phonological Dyslexia ، و صـعوبات القـراءة النمائيـة مثل: صـعوبات القـراءة الـصوتية النمائيـة ـ Developmental Phonological Dyslexia، صـعوبات القـراءة الـسطحية النمائيـة ـ Developmental surface dyslexia، وديسلكسيا الاضطرابات النمائية في الفهـم ـ Developmental Comprehension Disorders (Ellis,2003.43-110).

٥-التوجه النمائي ـ Developmental Approach:

لا يتوقف تفسير صعوبات القراءة حد ما ذكر بعاليه ، فهناك من يرى أن سـببها يرجع إلى النمو غير المتناسق، أو النمو الشاذ ، أو التأخر في النمو.

إن اعتبار صعوبات القراءة حالـة مـن الـشذوذ أو عـدم الاتـساق في النمـو أو التأخر فيه إنما يتأتى من أن فرض القصور الصوتي الذي يفسر في ضوئه صعوبات القراءة أو يعول عليه كثيرًا، لا يعد من المكونات التي لا توجـد لـدى كـل حـالات صعوبات القراءة، فبعض الحالات تعاني من القصور في هذه العملية، بينما آخرون لا يعانون من القصور في هذا الجانب، لدرجة أنك تجد من ذوي صعوبات القـراءة من يتسمون بالـسلامة وبما يوازي أقرانهم في فهـم الـنصوص المقـروءة أو التجهيـز السيمانتي (المعنى والدلالة) ، كما تجد منهم من يتسم بالـسلامة في فهـم المفـردات أو حتى في النواحي المتعلقة في تجهيز التراكيب والتعابير اللغوية.

وفي هذا السياق يمكننا القول بأن الفرد ذات النمـو الطبيعـي والعـادي يختـصر العلاقة بين أنماط التهجي وما يقابلها من منطوقات أثناء فترات النمـو في القـراءة ، وأنه يمكنه أن يستخدم المعرفة التي تكونت لديه في هذا الجانب كمعلم ذاتي لنفـسه ، أي كما لو كان ذاته وحدة تدريس لذاته ـ Self- teaching device .

إننا بداخل هذا الإطار من النظر إلى صعوبات القراءة يمكننا القول أن الأطفال

ذوى صعوبات القراءة هم أولئك الذين يعانون من صعوبات جوهرية في تأسيس أو إنشاء رابطة بين التمثيلات الأورثوجرافية المتعلقة بنسق أو نظام التهجئة والتمثيلات الصوتية، ثم بعد ذلك في تعميم هذه المعرفة في قراءة الكلمات الجديدة، وذلك لأسباب تتعلق إما بتباطؤ النمو أو الشذوذ فيه؛ أي عدم الاتساق في النمو كأن يكون هناك معدلات مختلفة للعمليات المعرفية، والذهنية، والنفسية الداخلية لدى الطفل.

٦- النظرية التأثيرية ـ Influential Theory

النظرية التأثيرية تركز بصورة أساسية على الاستماع في علاقته بالصعوبة في القراءة، أي أنها لا تركز على القراءة سواء كانت جهرية أو صامتة.

إنما طبقًا للنظرية التي اقترحها طلال ورفاقه (Tallal, et al . 1997) هو أن الأطفال ذوي الإعاقة في تعلم اللغة بما في ذلك ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في تجهيز المثيرات السمعية التي تعرض بسرعة، وأن من المعروف أن التجهيز السمعي السريع للمثيرات يعد عاملًا جوهريًا وفعّالًا في إدراك الكلام ولاسيما عند الوقف على الحروف الساكنة (أي الحروف الصحيحة في اللغة العربية) Consonant، وطبقًا لهذه النظرية فإن القصور أو الصعوبة في سرعة تسمية المثيرات السمعية يسبب قصورًا في إدراك الكلام وبما يجعل الطفل كفء في إجراء التمثيلات الصوتية.

وبرغم أن هذه النظرية تعظم من السرعة في التجهيز، إلا أن نوع هذه السرعة في نظرية فرضيتي القصور المزدوج يخص المثيرات المقروءة، بينما في النظرية التأثيرية فإن السرعة تخص تجهيز المثيرات المسموعة.

على أية حال، في سنة (٢٠٠٠م) قام مارشال ـ Marshall ببحث نظرية طلال في معمله بالتجريب على عينة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة ومقارنة أدائهم بأقرانهم من الأطفال العاديين في العمر الزمني، وقد أوضح التجريب أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة من عمر ١٢ سنة يعانون من قصور واضح في الأداء على مهام التقفية الشادة، كما كان أداؤهم أقل من الأطفال الأصغر منهم في العمر

الرمزي في الأداء على مهام إعادة اللاكلمات،ومهمة اكتشاف الصوتية ، وهو ما يشير إلى تعضيد هذه النتيجة لما يشار في التراث وأدبيات المجال من أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في الناحية الصوتية، كما كشف التجريب في هذا الجانب أيضًا عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من بطء أو صعوبات في مهام التسمية السريعة للمسموعات.

وفي سلسلة ثانية من الاختبار في محاولة لبحث القصور في التجهيز السمعي قام سولنج والعديد من زملائه وبما يتمشى مع نظرية طلال ورفاقه سحث فرض مفاده : أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لا يستطيعوا تسميع الترددات السمعية المنخفضة؛ أي أنهم يعانون من قصور في تمييز الترددات أو التمييز بين الترددات عند مستوى منخفض، وبفحص هذا المتغير تبين أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من إعاقات انتقائية أو قصور في الانتقائية أو ما يسمى بالقصور في مرحلة التثبت ـ Phase locking، وهو ميكانيزم يستخدم في تحليل الأصوات ذات التردد المنخفضة ـ Low frequency sounds وقد قام هيل ورفاقه في هذا الإطار ببحث هذا الجانب وذلك من خلال عرض أربع نغمات سمعيًّ إحدى هذه النغمات نغمة شاذة وعلى الطفل ذا الصعوبة في القراءة أن يكتشف النغمة الشاذة من بين بقية النغمات التي تعد بالطبع متماثلة (Hill et al 1999)، علما بأن النغمة الشاذة كانت تعرض إما في الترتيب رقم ٢ أو في الترتيب رقم ٣ ، وكانت هذه النغمات تعرض عند تردد قدره واحد كيلو هيرتز 1KHz، وهو أقل مستوى للتردد المنخفض الذي يمكن أن يظهر عنده القصور في التبيان والاكتشاف للإعاقة في التمييز السمعي ، وكان في الوقت نفسه يتم عرض النغمات الأربع بعضهم عند تردد قدره ستة كيلو هيرتز 6 KHz ، وهو مستوى التردد العالي الذي لا يسبب تثبيطًا لميكانيزم التثبيط المشار إليه سابقًا ـ Invoke the phase locking mechanism

ولقياس عتبة تمييز التردد فقد كان يستخدم إجراءات الـ Staircase، وهي الإجراءات التي يتبع فيها ما يلي : بعد كل استجابة صحيحة يتم زيادة الترددات بما يجعلها أشد ، وبعد كل استجابة تمييز خاطئة للتردد يتم جعل الترددات أهدأ ، وقد

وجد أن متوسط العتبة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة كان أوسع من أقرانهم العاديين، وعلى ذلك فإنه وفى ضوء الفرضية السابقة فإن الأطفال ذوى صعوبات القراءة قد أظهروا قصور يمتد ليشمل الترددات المنخفضة والعالية على حد سواء، كما أوضحت الدراسات والتجارب التى أجريت على هؤلاء الأطفال فى جانب التجهيز الصوتى عن قصور وإعاقة لدى هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى القصور فى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والتمييز السمعى، القصور فى الوعى الصوتى.

إننا فى إطار الأطفال ذوى صعوبات القراءة قد نجد بعض الأطفال الذين هم غير متمكنين من مهارات الحروف الهجائية، وهؤلاء الأطفال يسمون بالأطفال المصابون بصعوبات القراءة السطحية أو صعوبات القراءة الصرفية Surface or morphemic dyslexia؛ حيث يتسم مثل هؤلاء الأطفال عند قراءتهم للكلمة المنفردة أنهم يعتمدون بشدة على الإستراتيجية الصوتية؛ لذا تجد مثل هؤلاء الأطفال يصفون انتظامية عند نطق الكلمات غير المنتظمة فهم يقرءون: كلمة Island على أنها Izland، وفى العربية كان يقرءون كلمة الشمس مظهرين اللام، أو يقرءون مثلا كلمة اضطر مظهرين الضاد والطاء كصوتيات منفصلة لا مصمتة رغم تقارب المخرج الصوتى للصوتيتان مالفتا الذكر، كما أنهم يجدون صعوبة بالغة فى التمييز بين الكلمات التى تنتمى إلى محيط صوتى واحد Homophones كما يحدث فى مثل هذه الكلمات Pear-Pair، كما يتسم مثل هؤلاء الأطفال بأنهم يشعرون الطريقة الصوتية فى التهجئة.

لكن إذا كان القصور الصوتى والقصور الأورثوجرافى يمثلا أهم عمليتان فى تسبيب صعوبات القراءة، فهل تستويان فى هذا التسبيب أم أن الأمر يختلف باختلاف العمر الزمنى؟

وفى معرض الإجابة على ذلك نلمح دراسة أجرها مجموعة من الباحثين تجيب عما تقدم؛ حيث أجرى عثمان وبرون وبلامبك Osman, Braun & Plambeck, 2005 دراسة على عينة قوامها (١٣٨) (٦٣ د/ ٧٥ ث) تم تقييمهم على أنهم ذوى صعوبات تعلم، عمرهم يتراوح من ١٨-٥٤ سنة متوسط عمرهم الزمنى (٢٧.٦)

سنة من طلبة جامعة وسكونسن من الذين يعانون من مشكلات تعلم، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط دال إحصائي عند مستوى(٠٠١ ٠) بين القصور والأورثوجرافي ومهارات التجهيز الصوتي، كما كشفت الدراسة عن قصور دال إحصائي عند مستوى(٠٠١ ٠) لدى عينة الدراسة في مهارات التجهيز الأورثوجرافي والصوتي، والذاكرة قصيرة المدى، وأن القصور في المهارات الأورثوجرافية لدى الكبار كان أكبر من القصور في المهارات الصوتية

٧-التوجهات الإدراكية ـ Perceptual Approaches:

التوجه الإدراكي واحد من أهم التوجهات التي عول عليه كثيرًا في تفسير صعوبات القراءة سواء كان ذلك يتعلق بالإدراك البصري أو الإدراك السمعي، فعرض القصور في الإدراك يعد من الفروض التي عول عليها في هذا المجال

ورغم شيوع هذا التوجه في تفسير صعوبات القراءة إلا أن هناك خلافًا كبيرًا بين فريقين من علماء الصعوبة، فريق يرى أن القصور في الإدراك البصري أساسًا للصعوبة، وفريق آخر يرى أن القصور في الإدراك السمعي هو أساس صعوبة القراءة، ولكل فريق ما يبرر رأيه، وفي كل سبب يطرح سواء من هؤلاء أو هؤلاء منطق وحكمة، وهو أمر طبيعي كما أوردناه سابقًا.

لماذا؟

١- لأن صعوبات القراءة ظاهرة معقدة حالها حال الظواهر الإنسانية لا يمكن ردها لسبب واحد.

٢- أن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا بل أنواع متعددة

٣- أن صعوبات القراءة بالفعل لا تستجيب لنوع واحد من العلاج، وهو ما يدلل على تعقدها، وتنوع أسبابها، وتكثر أسبابها.

لكن دعنا نتسم التأطير لهذه التوجهات.

أ-التوجهات الإدراكية ـ البصرية ـ Visual-Perceptual .

يتخذ أصحاب التوجهات الإدراكية ثلاثة مناح لتفسير صعوبات القراءة

أحدها منحى اضطراب الإدراك البصري ـ Visual Perception Disorder، وثانيها منحى اضطراب الإدراك السمعي ـ Auditory Perception، أما المنحى الثالث فهو منحى التطابق الإدراكي الحركي ـ Perceptual-Motor Matching؛ حيث يرى أصحاب المنحى الأول أن مشكلة ذوي صعوبات القراءة ترجع إلى العديد من نواحي القصور المتعلقة بإدراك الحروف المطبوعة كعدم تمايزها عن بعضها البعض،أو انعكاسيتها، وهي المشكلة التي يشار إليها بالمرآوية كأن يعكس، أو القصور في مهارات: تمييز الشكل-الأرضية ، الإغلاق الإدراكي البصري،و التمييز البصري بين المثيرات المطبوعة(الشكل واللون والحجم)، وهو ما يؤكد الرأي القائل بأن صعوبات القراءة تعد نتيجة لمشكلة تخص القصور في الانتباه والإدراك البصري، وهو ما يتفق مع عرض القصور البصري الذي ادعاه أورتون سنة (١٩١٧م) ، والذي يتضح عنه حالة عمى الكلمة ـ Word Blindness

أما أصحاب التوجه الثاني فيرجعون صعوبات القراءة إلى الاستدخال السمعي المشوه لسلاسل الصوتيات أو الكلمات المتدفقة، أو لعدم التمييز أو الوعي السمعي، أو لقصور الذاكرة السمعية التتابعية. في الوقت الذي يذهب فيه أصحاب الاتجاه الثالث إلى تفسير صعوبات القراءة في ضوء عدم اتساق الإدراك مع الحركة؛ مما يجعل الطفل يعيش في عالمين منفصلين، وهما: عالم الإدراك وعالم الحركة، الأمر الذي يفقد الطفل الثقة في كل ما يحيط به، وهو ما ذهبت إليه نظرية كيفارت

ولعل ما يؤكد وجاهة القول بوجود أنواع مختلفة للديسلكسيا هو اختلاف مظاهر القصور باختلاف نوع الإدراك المتسم بالقصور ففي دراسة أجراها إلدر و روزينهاوس دراسة سنة(٢٠٠٠م) Elder&Rosenhouse,2000 بهدف استكشاف خصائص صعوبات القراءة لدى ثلاثة فئات من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، فئتين منهما ينتميا إلى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ، ويتكونا من (١٠٠) تلميذا من الذين يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي ، و (١٠٠) تلميذا يعانون من صعوبات في الإدراك البصري ، والفئة الثالثة وقوامها (٦١) تلميذا تنتمي إلى فئة التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية حادة

وجميعهم يقع في الصفوف الدراسية من الثاني إلى السادس. وقد تم التركيز في هذه الدراسة على أنواع الأخطاء القرائية التي يرتكبها هؤلاء التلاميذ والتي تتمثل في: تعبير التركيب الصوتي، محتوى أو معنى الكلمة، التصحيح الذاتي أثناء القراءة، سرعة القراءة، القراءة بالطريقة الكلية في مقابل الطريقة التتابعية التجريبية، وتأثير النص ذات المعنى في مقابل النص عديم المعنى على كمية الأخطاء أثناء القراءة وقد كشفت نتائج الدراسة عن تماثل أخطاء القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الإدراك السمعي والتلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية حادة، بينما تختلف طبيعة الأخطاء القرائية لدى هاتين الفئتين مقارنة بفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الإدراك البصري.

إن مجال صعوبات القراءة من التعقيد بمكان من وجهة نظر الإدراك البصري، فنظر مثلا لتجد أن هناك بعض التلاميذ يفضلوا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم وذلك حتى يستطيعوا ضبط سلوكهم وبما يتمشى مع تفضيلهم للتعلم، وذلك كي يتجنبوا التحميل الزائد على النظم الإدراكية في التعلم، فقد لا حظ بعض العلماء تلميذا يستدير بوجهه و لا ينظر إلى وجوه المتحدثين معه أثناء المحادثات التعليمية الصفية، فلما سألوه لما تفعل ذلك ؟

قال إذا نظرت في وجوه من أجري معهم المحادثة فإنني لا أفهم ما يقولون أثناء الاستماع، وهو ما يشير إلى أن هذا المتعلم من النوع السمعي، لأن المتعلمون بحسب القناة المفضلة في التعلم ينقسمون إلى ثلاثة. متعلمون سمعيون، ومتعلمون بصريون، ومتعلمون لمسيون، وهم متعلمون يفضلون قناة واحدة عما عداها، ويحققون بها مستوى مرتفع في التحصيل والإنجاز والتعلم، فالسمعيون يفضلون السمع على النظر في التعلم، وهو بهذا متعلم سمعي، وهكذا في بقية الأنواع.

لقد زودتنا الدراسات الحديثة بالإجابة حول ثلاثة أسئلة فيما يخص العوامل التي تكمن خلف الكبار ذوي صعوبات القراءة أولًا برغم أنه من المعروف أن هناك عن

الأقل قدرتين نفس عصبيتين هما القدرة الأورثوجرافية، وهى التى تتضمن مهارة الإدراك البصرى فى القراءة والإدراك الصوتى، والتى تتضمن مهارة الإدراك السمعى فى القراءة؛ إلا أن السؤال الذى يثيره العديد من العلماء المهتمين بالمجال هو:

إلى أى مدى تعتمد هذه القدرات على بعضها البعض أو ترتبط ببعضها البعض؟

أما السؤال الثانى الذى يثار فى هذا الإطار هو:

هل قدرات الإدراك البصرى فقط تكمن خلف القدرة على التجهيز الأورثوجرافى؟

والسؤال الثالث:

هل هناك من نتائج الدراسات ما يدعم أن الكبار من ذوى صعوبات القراءة يعتمدون أكبر على التجهيز الأورثوجرافى أكثر مما يعتمدون على التجهيز الصوتى أثناء القراءة؟

وقبل الإجابة على ما تقدم فإننا نود الإشارة إلى أن العلماء قد أكدوا على أن المهارات الأورثوجرافية والصوتية تعد جوهر صعوبة القراءة، كما أكدوا على أن القصور فى كل من الوعى الصوتى والتسمية التتابعية أثناء التجهيز الأورثوجرافى تعد من المنبئات القوية جداً الصوتى بمشكلات القراءة وذلك كما فى حالات صعوبات القراءة،ولقد قام وولف (Wolf,1999) ببحث ثلاث فئات من المعاقين فى القراءة، وقد وجد أن الإعاقة الشديدة فى القراءة كانت لدى فئة الأطفال الذين يوجد لديهم قصور مزدوج فى المهارات الأورثوجرافية والمهارات الصوتية.

وبرغم ارتباط القصور فى التجهيز البصرى ب صعوبات القراءة، إلا أن ايفانز وآخرون (٢٠٠٢م) يشيروا إلى أنهم وجدوا أن التجهيز البصرى فى بطارية وودكوك جونسون المعدلة لا يرتبط بمشكلات القراءة، بينما ذهبت بحوث أخرى فى هذا الجانب إلى النقيض وقد ذهبت دراسة أجراها شارى وجيفا ـ Share, and Geva (1995) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة كانوا أكثر تفوقاً من أقرانهم

العاديين في الأداء على المهام الأورثوجرافية التي تتطلب منهم الحكم عما إذا كانت الكلمات غير الحقيقية التي تتضمن رسمًا كتابيًا يتشابه مع الكلمات الحقيقية، وهي مهام تتطلب من الأطفال قدرات في تبين الانتظامية عند دمج الحروف مثل: Flik- flkl

ولما كان مثل هذه المهام تتطلب القدرة على اكتشاف الانتظامية للحروف المدمجة لذا فإن قدرة التعرف البصري ككل يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه هذه القدرة ككل في صعوبات القراءة، وكذلك دورها في الأداء المتسم بالكفاءة.

إن التناقض في نتائج الدراسات الخاصة بعرض أو مهارات التجهيز البصري يشير إلى أن هناك أنواعًا مختلفة من صعوبات القراءة، نوع منها يرجع إلى القصور في التجهيز البصري، بينما نوع آخر منها يتسم بالكفاءة في التجهيز السمعي، وهذا يشير إلى إمكانية أن نجد بعض الأفراد ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في هذه القدرة بينما آخرون لا يعانون من ذلك، وفئة ثالثة تعاني من القصور في التجهير البصري والتجهير السمعي في آن واحد، وهو ما يستتبعه بالضرورة أن تتنوع أساليب العلاج.

إن الفرض القائل بالقصور في الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة قد تم ملاحظته وتبيانه في العديد من المهارات أو مهام المهارات التي تتضمن:

أ- انخفاض المستوى في مهام الإدراك البصري والمكاني

ب- مهام الإدراك البصري المركب، وهي المهام التي يرتبط الأداء عليها بصورة أكبر بالقصور الأورثوجرافي من ارتباطه بالمستوى المنخفض بالقصور في ناحية الإدراك البصري؛ وهذا يشير إلى أن القصور الأورثوجرافي يرتبط بصورة أكبر باضطراب التجهيز العقلي أو الذهني.

ج- مهام المتشابهات الصوتية كتلك التي تذهب مفرداتها في القياس إلى

homophone tasks (e.g., which can be eaten: meet, meat?)

د- مهام الاختيار الأورثوجرافي واختبارات الكلمة المتوارية

إننا ردًا على نظرية فرضيتي القصور المزدوج يمكننا أن نشير إلى أن القصور في الناحية الصوتية يرتبط أكثر بالسن المبكرة، أي بصعوبات التعلم في المراحل المبكرة، بينما يرتبط القصور في الناحية البصرية أي قدرات التجهيز البصري أو الأورثوجرافي أكثر بذوي صعوبات التعلم الذين يقعون في مراحل عمرية أكبر، وعلى ذلك فإن المهارات الصوتية يعد مسئًا قويًا لدى الأطفال الصغار المصابين بصعوبة القراءة، بينما القصور في مهارات الإدراك البصري والأورثوجرافي يعد مسئًا قويا بصعوبات القراءة لمن هم أكبر في العمر أو من هم في السنوات المتقدمة في الدراسة وهذا يشير أيضًا إلى ضعف الارتباط بين الناحية الصوتية والناحية الأورثوجرافية في سنوات الدراسة المبكرة أي لدى الصغار في العمر.

وعليه، فإنه بسمو مهارات القراءة ووصولها إلى حالة الأتمتة ـ Automatization فإن المهارات الصوتية والمهارات الأورثوجرافية تميل إلى الانفصال استقلاليًا عن بعضيها البعض، أي تنفصل كلا المهارتين في مهارتين مستقلتين عن بعضهما البعض. بالإضافة لما تقدم اتضح بالفعل أن مهارات المهارات البصرية – الأورثوجرافية المؤتمتة تصبح أكثر ارتباطا بالفهم القرائي بمرور الزمن. وبرغم أهمية المهارات الصوتية والمهارات الأورثوجرافية في مجال صعوبات القراءة، إلا أننا نجد من العلماء من يشير إلى أهمية الدور الذي تلعبه الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة في صعوبات القراءة.

إننا على العموم نشير هنا إلى أنه برغم الدليل المختلط والمركب على وجود القصور في الإدراك البصري في صعوبات القراءة، وإمكانية أن يكون الكبار من ذوي صعوبات القراءة يظهرون نواحي ضعف معرفية مختلفة عن تلك التي يظهرها الأطفال ذوي الصعوبة في القراءة؛ فمثلًا قد يظهر الكبار ذوي صعوبات القراءة ضعفا أكبر في الناحية الأورثوجرافية مقارنة بالضعف في الناحية الصوتية. وقد استخدم عدد قليل من البحوث نظارية ذكاء متعددة العوامل في بحث القصور والقوة في مهارات التجهيز البصري التي تكمن خلف المهارة الأورثوجرافية لدى الكبار ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وقد كشف اختبار هذا الموضوع أو بحثه في

سياق بحث المكونات المشتركة التى تكمن خلف التجهيز الصوتى الأهمية النسبية للنواحى الصوتية فى مقابل التجهيز الأورثوجرافى لدى الكبار المضطربين فى القراءة.

ب- التوجهات الإدراكية-السمعية.

المتأمل لأدبيات صعوبات القراءة يجد فى المقابل أن فرضية الاضطراب فى الإدراك السمعي قد لاقت الكثير من الاعتراضات من قبل العديد من الباحثين، وبخاصة من الذين يتشيعون لفرض القصور فى الإدراك البصرى ؛ حيث يذهب أصحاب هذا الافتراض الأخير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبة فى الإدراك الكلى للكلمة؛ حيث تجدهم يعتمدون فى قراءتهم على الطريقة التتابعية فى القراءة ، أو ما يمكن أن نسميه بطريقة القراءة القائمة على الإسراف فى التجزيء والتحليل ، كما تبدى مشكلاتهم نتيجة ذلك فى الإحلال بترتيب الأحرف وهم يقرءون ، أو أنهم يريدون أصواتًا لحروف غير موجودة فى أصل بنية الكلمة، أو يحذفون أصوات بعض الحروف فلا يحيلونها إلى مقابلها الصوتى وكأنهم لا يرونها فى بنية الكلمة.

إن هذا التناوش بين فرضيتى الاضطراب فى الإدراك السمعى والاضطراب فى الإدراك البصرى قد جعل العلماء لا ينظرون إلى صعوبات القراءة على أنها ليست فئة واحدة، أو نوع واحد من صعوبة القراءة، بل ذهبوا يضعون لها أنواعا فرعية فمثلًا نجد بودرBoder,1973 و إلدر ورزويهوس (٢٠٠٠م) يميزون (صعوبة القراءة) السمعية- الصوتية - Auditory-Phonological Dyslexia عن صعوبات القراءة البصرية Visual Dyslexia، فى الوقت نفسه تجد آخرون يتحدثون عن صعوبات القراءة العميقة فى المقابل صعوبات القراءة السطحية Deep vs. Superficial Dyslexia ؛ حيث تتعلق صعوبات القراءة العميقة فى جانب من جوانبها بالاضطراب فى الإدراك السمعي بينما ترتبط صعوبات القراءة الظاهرية أو السطحية بالاضطراب فى الإدراك البصرى

إن مثل هذا الخلاف فى التعويل والتفسير لأسباب صعوبات القراءة يجعلنا على

علم أكيد بأنها أنواع متعددة وأسباب مختلفة، وهو ما يحتم علينا تقييم وتشخيص كل حالة على حدة ، والوقوف على السبب المنشئ لصعوبة القراءة لدى كل حالة حتى يتسنى استخدام القناة المناسبة للتدخل بالعلاج، وإذا كانت الحالة تعاني من تفضيل لقناة حسية بعينها في التعلم، فما علينا إلا أن نستثمر هذه القناة في التدخل بالتعليم أو العلاج ؛ حيث لوحظ من خلال حالات التشخيص لبعض حالات صعوبات القراءة أن بعضها يظهر كفاءة عالية في الاستجابة للتعلم والعلاج إذا ما تم التركيز على القناة السمعية، في الوقت الذي أظهرت فيه بعض الحالات تفضيلات أخرى في التعلم والاستجابة للعلاج إذا ما تم التركيز على القناة البصرية.

ولقد أورد العديد من مدرسي صعوبات التعلم أن البنات اللواتي في الصف السادس ومن ذوات صعوبات التعلم لم تحرزن تقدمًا عند تعليمهم باستخدام القناة السمعية والبصرية في آن واحد ، وعندما قاموا بتعليمهن باستخدام القناة البصرية عن طريق القراءة والصور حققوا نجاحًا أفضل في عملية التعلم.

ويرى المؤلف بأن ذلك يمكن تفسيره في ضوء أن الإدراك البصري لدى البنات من المهارات التي تلقى تدريبًا مستمرًا؛ وذلك من خلال كثرة الوقوف أمام المرآة لتمشيط الشعر بطرق مختلفة ومتنوعة، وقيامهن بوضع أشياء في شعورهن، وتحريك بعضها الآخر من مكان إلى مكان، ومن جهة إلى جهة

ولقد ذهبت العديد من الدراسات والبحوث تؤيد الفرضية القائلة بأن صعوبة القراءة ترجع إلى اضطراب الإدراك السمعي ؛ حيث يؤدي هذا الاضطراب إلى وقوع الطفل ذو الصعوبة في القراءة في العديد من الأخطاء مثل: القصور الواضح في التمييز السمعي، أو عدم القدرة أو القصور في تحويل البنية الكتابية للكلمة إلى المقابل الصوتي الصحيح، أو حذف بعض الأصوات من البنية الصوتية الصحيحة للكلمة .

في المقابل ذهب آخرون إلى رد صعوبة القراءة إلى اضطراب الإدراك البصري، بل وذهبوا يعلوا هذا التفسير على التفسير القائل باضطراب الإدراك السمعي

إن العلماء الذين يعولـون عـلى فـرض الإدراك السـمعى يتعللـون بـأن الإدراك السمعى عادة ما يشار إليه بأنه متضمن فى اكتساب مهارات القراءة، وهو ما يرتبط لا محالة بالكفاءة فى اكتساب النواحى الصوتية، إنها العملية التى يرد إليها الكفاءة فى تحديد البنية الصوتية للكلمة، والمناظرة بين الحروف المطبوعة ومقابلات نطقها الصوتى.

إن مثل هذا الفرض فى تفسير أسباب صعوبات القراءة قد عـول عليه كثيرًا فى تفسير صعوبة القراءة، بل وذهبت العديد من البحوث فى نتائجها تؤكد القصور والضعف فى هذا الجانب لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة، فدراسة مثل دراسة فيرث (١٩٨٥م) قد أثبتت نتائجها صدق هذه الفرضية؛ حيث توصلت نتائجها إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من إعاقة فى الإدراك السمعى، وإعاقة فى التمييز السمعى، ففى هذه الدراسة عمد فيرث إلى تطبيق اختبارات من النوع الذى يتطلب من الطفل أن يحدد الصوتيات التى تكون الكلمة، وتحديد الكلمات التى تنقصها بعض الصوتيات، وتكوين كلمات من صوتيات أو حروف، وكذلك تلك التى تتطلب من الأطفال أن يتهجوا كلمات عديمة المعنى تنطق على أسماعهم.

إن الأطفال الذين يتسمون بالضعف الصوتى عادة ما يتسمون بالبطء والصعوبة فى القراءة، كما اهتم فيرث فى ذات الوقت بطبيعة التشابه بين الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية بالأطفال ذوى صعوبات القراءة، وقد وجد فيرث فى هذا الإطار تشابها بين كلا الفئتين؛ حيث أن كليهما يعانى من الضعف فى الوعى الصوتى. وإلى ذات النتائج ذهبت دراسات عديدة.

وهو مايؤيد التفسير القائم على اعتبار الاضطراب فى الإدراك السمعى أساسا للديسلكسيا، الذى تؤيده نتائج العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا السياق؛ حيث أجرى بيل و مكولام و وكوكس (Bell,., McCallum, & Cox,. 2003) دراسة على عينة قوامها (١٠٥) طفلا من أطفال المرحلة الابتدائية والمتوسطة، تم انتقائهم من خلال خطاب أرسل إلى الجهات المعنية (٥٠ذ/ ٥٥ث) يتراوح

عمرهم الزمني من ٦٧ إلى ١٥٩ شهرا وذلك بهدف الوقوف على العوامل التي تكمن خلف صعوبات القراءة، وقد تضمنت الدراسة قياس المتغيرات التالية : التجهيز السمعي ، الوعي الصوتي، الذاكرة السمعية قصيرة المدى ، الذاكرة البصرية ، التسمية السريعة أو سرعة التسمية ، وسرعة التجهيز البصري. وقد أنتج التحليل العاملي لهذه المتغيرات ثلاثة عوامل هي . التجهيز السمعي ، التجهيز البصري ، و الذاكرة باعتبارها عوامل تعطي تنبؤا بمهارات القراءة والتهجي.

وبرغم أن هناك الكثير من المتغيرات المعرفية والأكاديمية التي تعد متضمنة في صعوبات القراءة أو تعد من أسبابها ، إلا أننا أردنا تعرف العلاقة بين هذه المتغيرات بعضها البعض أو الارتباط بينها ، وكذلك في علاقتها ب صعوبات القراءة ، وبذا تنجم العديد من التساؤلات التي يتمثل أهمها في:

ا- هل يمكن تحديد العلاقات بين المتغيرات المعرفية التي تكمن خلف صعوبات القراءة؟

ب- هل يمكن استخدام هذه المتغيرات في التنبؤ بمهارات القراءة؟

ج- هل من فائدة وتوصيات للمهتمين والعاملين في المجال؟

إننا في إطار الإجابة على الأسئلة المتقدمة يمكننا القول بأن القصور في الناحية الصوتية يرتبط باضطرابات التجهيز الإدراكي السمعي ، وأن القصور في التجهيز السمعي في بطارية وودكوك جونسون المعدلة Woodcock Johnson-Revised battery (WJ-R) وجد أنه يرتبط ب صعوبات القراءة بعامة وبالقصور في الناحية الصوتية على وجه التحديد،كما اتضح في هذا المجال أيضا ارتباط القصور في التجهيز الأورثوجرافي بمهارات الإدراك البصري ، وكان دليلهم في ذلك مستقى من أن تجارب اكتشاف الوزن والقافية للمقاطع المتشابهة كتابيا كانت أسهل في اكتشافها من المتشابهات في القافية المختلفات في الكتابة الأورثوجرافية مروج من قبيل Pie-tie أسهل في اكتشافها من الروج Rey-tie ،وهو ما يشير إلى أهمية القصورات الإدراكية في فهم مشكلات القراءة.

ولأهمية الفهم الاستماعي فقد وضعت نظريات كثيرة لتفسير الصعوبات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم فيه، من هذه النظريات نظرية القصور في مستوى التجهيز السمعي ـ Low-Level Auditory Processing Deficit Theory ، و التي ترى خلاصتها أن الضعف أو القصور في التجهيز السمعي يعوق قدرة الطفل ذو الصعوبة في التعلم على الإدراك أو التعرف السريع للاختلافات أو التغيرات في الأصوات المستقبلة، معتبرة أن صلب هذه العملية وجوهرها يتمثل في أن القصور في الوعي الصوتي لدى الطفل المستمع، والعمليات التمثيليةRepresentative لهذه الاختلافات والتباينات لما يستمع له الطفل ذو الصعوبة في التعلم هو الذي سوف يؤدي إلى اضطراب الفهم لديه، وهو ما يمثل صلب وجوهر العملية الإدراكية من الناحية السمعية، أو ما يسمى بالإدراك السمعي، والذي يتأثر باللهجات والثقافات القطرية، كما يتأثر بالقدرة على بؤرة وتركيز السمع، أي الانتباه السمعي والتخلص من المشتتات وعزلها انتقائيًا.

ولقد حاول العلماء في هذا الإطار قياس القدرة على الإدراك السمعي، ووضعت العديد من الاختبارات لقياس هذه العملية، ولعل من أشهر هذه الاختبارات اختبار ويبمان ـ Wepman في الإدراك السمعي ، وتقوم فكرة هذا الاختبار على استخدام أزواج من الكلمات التي يوجد بينها تشابه صوتي ، وبعض الأزواج التي تتطابق صوتيا، وما على الطفل سوى أن يحدد بدقة قاطعة ما إذا كان زوج الكلمات متطابقين أم مختلفين.

كما أن من الفنيات التي تستخدم في قياس هذه العملية هو أن يتم إسماع الطفل سلاسل من الكلمات، كل سلسلة من الكلمات تتضمن من ثلاث إلى خمس كلمات، جميع الكلمات على وزن أو إيقاع صوتي واحد ، عدا كلمة من كلمات هذه السلسلة لها وزن أو محيط صوتي مختلف عن بقية كلمات السلسلة، والمطلوب من الطفل هو أن يرفع أصبعه عندما ترد الكلمة على مسامعه أو أن يلفظها بعد انتهاء عرض كلمات السلسلة.

ومن الطرق التي تستخدم أيضًا في قياس هذه العملية هو أن يقوم الفاحص

تلاوة قصة على مسامع الطفل، وأثناء العرض يورد كحة وسط كلمة من الكلمات، والمطلوب من الطفل أن يذكر الفص الذي ورد نتيجة هذه الكحة إما بذكر الكلمة أو بذكر الأصوات التي نقصت أو استترت نتيجة الكحة.

وفي هذا الإطار أيضًا هناك من يستخدم عرضًا لبعض الجمل والعبارات في إطار خلفية صادرة لبعض الضوضاء، ويطلب من الطفل استيعاب لبعض الجمل أو إعادة لها.

ولا يفوت الأريب تلك الطريقة التي تقوم على استخدام سماعتي الأذن المتآبتين، ثم يتم استخدام رسالتين لغويتين مختلفتين، إحداهما ترسل إلى الأذن اليمنى والأخرى ترسل إلى الأذن اليسرى، وتعطى التعليمات للطفل أو المفحوص للانتباه إلى الرسالة اللغوية التي ترسل إلى الأذن اليمنى مثلاً، ثم يطلب من الطفل إعادتها

إن هناك العديد من الطرق والأساليب التي تستخدم لتقييم عملية التمييز السمعي أو الإدراك السمعي أو الصعوبة فيها. وسوف يقدم المؤلف بعرض عينة عملية من هذه الاختبارات وبيان بستين منها الطريقة والفكرة العلمية في القياس في مؤلفنا التالي لهذا المؤلف إن كان في العمر بقية

الفصل الثالث
"تقييم وتشخيص صعوبات القراءة"

مقدمة.

* طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة.

أولا: قائمة القراءة غير الرسمية.

ثانيا: الطرق الرسمية.

ثالثا: طرق قياس بعض عمليات القراءة.

١-صعوبة الوعي الصوتي.

أ-اختبار التقييم الصوتي.

ب-مهمة تبديل الأصوات.

٢-الطلاقة الصوتية.

٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها.

تقييم وتشخيص صعوبات القراءة Reading Assessment

مقدمة:

في هذا الفصل نقدم للقارئ عددًا من الطرق والأساليب التي يمكن أن تستخدم لتقييم وتشخيص قدرة الطفل على القراءة، وعددا من بعض فنيات التشخيص التي يمكن أن تستخدم لاستقصاء الصعوبات في العديد من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتضمنة في عملية القراءة، راجين من وراء ذلك تزويد القارئ ببعض الأساليب والفنيات في التشخيص إذا ما أراد أن يصيغ فرضًا تشخيصيًا دقيقًا يساعده في تحديد محتوى برنامجه العلاجي.

كما نقصد أيضًا أن يهتبل القارئ الأريب فكرتين أخريين بخلاف الفكرة السابقة، هاتان الفكرتان هما:

١ - أن المعرفة بفكرة وطريقة تقييم تشخيص القصور في العملية وتحت العملية المتضمنة في القراءة يمكن أن يفيد في تصميم البرنامج العلاجي من خلال اختيار محتوى له يعتمد على تدريبات مستمدة من فكرة التشخيص.

٢ - أما المتغير الثاني الذي نود للقارئ الأريب اهتباله ذلكم الذي يتمثل في معرفة أن صعوبة القراءة ليست صعوبة يمكن اختصارها في نوع واحد أو لسبب واحد، إذ لا بد من أن يعترف القارئ في النهاية أن القراءة كل كبير، ومهارة كبيرة أو عملية كبيرة تتضمن العديد من المهارات أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية.

• طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة:

وفي إطار تقييم القراءة فإننا استهلالاً يمكننا القول:

توجد أكثر من طريقة لتقييم القدرة على القراءة أو المستوى في القراءة لدى

الأطفال، فقد يمكن تقييم القراءة باستخدام طرق التقييم غير الرسمية ـ Informal؛ وذلك كما يحدث من خلال قوائم القراءة غير الرسمية ـ Informal Reading Inventory، أو التحليل المتقد للتلميح ـ Miscue analysis، أو أن يتم تقييم القراءة باستخدام طرق التقييم الرسمية، وذلك باستخدام الاختبارات الرسمية ـ Formal Test، مثل: الاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية، والبطاريات الموسعة أو الشاملة.

وفيما يلي سوف نقوم بعرض لأهم الطرق والأساليب الرئيسة التي تستخدم في تقييم قدرة الأطفال أو التلاميذ على القراءة:

أولاً: قائمة القراءة غير الرسمية ـ Informal Reading Inventory:

تعد عملية تقييم وتشخيص صعوبات القراءة باستخدام قائمة القراءة غير الرسمية واحدة من أهم الطرائق المميزة التي تستخدم في عملية القراءة الصامتة.

ومن خصائص قائمة القراءة غير الرسمية أنه يمكن تطبيقها بسهولة وسرعة، كما يمكنها أن تزودنا بمعلومات ثرية عن مهارات الطفل في القراءة، ومستواه فيها، وأنواع الأخطاء التي يرتكبها، وأساليب التدريس التي يمكن الاتكاء عليها في تعليمه كيفية مهاجمة الكلمة غير المعروفة أو قراءتها، وكذلك تمكننا هذه القائمة من تعرف الخصائص السلوكية المميزة للطفل أثناء القراءة.

ويستدعي تطبيق القائمة غير الرسمية في القراءة اتباع الخطوات الآتية:

أ- يقوم القائم على التقييم باختيار (١٠٠) كلمة تقريبًا من مستويات قرائية مختلفة.

ب- يقوم الطفل بقراءة كلمات هذه القائمة.

ج- يقوم المعلم أو المقيم بتسجيل الأخطاء التي يرتكبها الطفل.

د- لو ارتكب الطفل أكثر من خمسة أخطاء أثناء قراءته للمائة كلمة فإن مثل هذا الطفل تقدم له قوائم أسهل بحيث يسهل عليه قراءتها إلى الحد الذي لا تكون عدد أخطائه في قراءة هذه المائة كلمة السهلة لا تتعدى كلمتين فقط.

و لكى يتم اختبار فهم الطفل فإنه:

أ- يتم تقديم نص مكتوب يتضمن من (١٠٠) إلى (٢٠٠) كلمة

ب- يطلب من الطفل قراءة هذا النص قراءة صامتة.

ج- يقدم إلى الطفل من أربعة إلى عشرة أسئلة تقوم على الاختيارات من متعدد، ثم يقوم الطفل باختيار الإجابات الصحيحة من بين الاختيارات المتاحة.

ومن خلال المحكات التالية يمكننا بواسطة قائمة القراءة غير الرسمية تحديد ثلاثة مستويات في القراءة وهي :

١- طريقة تحديد مستوى القراءة:

أ-المستوى الاستقلالي في القراءة - Independent Reading Level

المستوى الاستقلالي في القراءة هو المستوى الذي يمكن الطفل من قراءة كتاب من كتب المكتبة المدرسية بصورة لا تجعله محتاجا إلى غيره، أو أن يقوم بأداء المهام القرائية الصفية دون الاعتماد على غيره.

ويتحدد هذا المستوى في القراءة بقدرة الطفل على قراءة ٩٥٪ من إجمالي المائة كلمة بصورة صحيحة ، وأن يستطيع حل ما نسبته ٩٠٪ من أسئلة الفهم التي تقدم له

ب-المستوى التعليمي في القراءة - Instructional Reading Level :

المستوى التعليمي في القراءة هو المستوى الذي يستفيد فيه الطفل من توجيهات المعلم في تعليمه القراءة

وفي هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته ٩٠٪ من الكلمات المختارة ، وأن يجيب ما نسبته ٧٠٪ من أسئلة الفهم التي تقدم له.

ج-مستوى الإحباط في القراءة - Frustration Reading Level : مستوى الإحباط في القراءة هو مستوى من مستويات القراءة لا يمكن الطفل من القراءة مستقلاً عن مساعدة الآخرين له ، وهو بهذا لا يستفيد مما يتعلمه من معلمه داخل

الصف، وفي هذا المستوى من القراءة يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته أقل من ٩٠٪ من كلمات القائمة المختارة، وأن يجيب على ما نسبته أقل من ٧٠٪ من أسئلة الفهم التي تقدم إليه.

ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة لدى الطفل وتحديد مستواه كما تقدم

٢ - التحليل المفتقد للتلميح في القراءة الشفهية - Miscue Analysis of Oral Reading: هذه الطريقة في تقييم القراءة تشير إلى عدد الأخطاء ونوعها أثناء قراءة الطفل قراءة جهرية لنص مكتوب دون تقديم أي مساعدة أو تلميحات تعينه على القراءة

وتستخدم هذه الطريقة في تشخيص صعوبات القراءة، وذلك من خلال تحليل الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء القراءة الشفهية بعد تسجيلها لحظة بلحظة. كما أن هذه الطريقة تعد ذات فعَّالية في التشخيص؛ وذلك لأنها يمكن أن تكشف عن القصور في العمليات التي تكمن خلف القراءة أو الضعف فيها، إنها طريقة تتسم بالجهد الموجب في تشخيص الفهم.

وتعد هذه الطريقة من الطرق السهلة التي تستخدم للوقوف على مستوى قراءة الطفل، والتي يمكن للمعلم أو خبير صعوبات التعلم أن يقوم بها بسهولة، وذلك من خلال قيام الطفل بالقراءة الجهرية لنص مكتوب، ثم يقوم الخبير بالوقوف على مستوى الطفل القرائي؛ حيث يمكن للمعلم أو الخبير من خلال هذه الطريقة أن يتبين وبسرعة كبيرة القدرة العامة للطفل في القراءة، وأن يتعرف القدرة العامة للطفل في إدراك الكلمات والتعرف عليها، وأنواع الأخطاء التي يقع فيها، وكذلك فهمه لما يقرأه هذا الطفل، ومن ثم فإنها توفر في النهاية طريقة سهلة للحكم على مستوى الصعوبة في القراءة والمهارات التي يعاني فيها الطفل من صعوبات.

ويبدو ملحظ أن من الفروق بين هذه الطريقة والطرق السابقة التي تم عرضها، هو أن هذه الطريقة لا تعتمد على التقييم الكمي فقط، بل تتعدى ذلك إلى الأحكام النوعية والتشخيصية؛ أي أنها تركز على رصد نوع الأخطاء التي يقع فيها الطفل في

القراءة، كما أنها تخص القراءة الجهرية بينما الطرق السابقة تخص القراءة الصامتة، وإن كنت أرى أن هذا الفارق لا يمثل فارقًا جوهريًا إذ ما المانع أن تستخدم هذه الطريقة في تقييم وتشخيص القراءة الصامتة، وتحليل الأخطاء كميًا ونوعيًا في هذا الجانب.

٣-الطريقة الصوتية- الإملائية/ الكتابية (الأورثوجرافية)-Orthographic Phonemic.

الطريقة الصوتية-الكتابية تعد ذات كفاءة في تحليل أخطاء الطفل ذا الصعوبة في القراءة أو الضعيف فيها من خلال ما يرتكبه من أخطاء ذات طبيعة كتابية (حرفيمية) ، ومن أمثلة هذا النوع من الأخطاء أن تجد الطفل يقرأ أو يكتب كلمة مثل Want على أنها What، أو أن يقرأ "ملح" على أنها" ملخ"، إنها تكشف -أي هذه الأخطاء - عن أن الطفل لا يكون حس لغوي عام صحيح عن السياق العام للنص الذي يقرأه ، كما أن هذه الطريقة تكشف أيضًا عن الأخطاء البصرية الفاحشة التي يرتكبها بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ فقد تجد من هؤلاء الأطفال من يقرأ كلمة مثل Car على أنها ـ Automobile ، وفي العربية يقرأ كلمة سيارة على أنها كلمة أوتوبيس ، وكأن يقرأ في العربية كلمة "هلال" على أنها كلمة "قمر"، أو كلمة "شمبانزي" على أنها كلمة "قرد" مع بقاء احتفاظه بالمعنى الصحيح لما يقرأه

إن هذا النوع من الاستبدال الخاص بالمعنى نجده لدى المصابين بصعوبة القراءة الشديدة أو الديسلكسيا العميقة .

ففي دراسة أجريت في هذا السياق عندما كان يقوم التلاميذ بالقراءة الجهرية فقد تبين أن الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء التلاميذ لا تشير إلى أن الأخطاء التي يرتكبونها تتمثل في الأخطاء الخاصة بالتشفير الصوتي، بل كانت تشير إلى أن الأخطاء التي يقعون فيها كانت تتمثل في الأخطاء الخاصة بالوحدات الصرفية والأخطاء الخاصة بالتراكيب ، و مثل هذه الأخطاء تشير إلى أن القارىء يقوم بعمل مسح للبنى والتراكيب اللغوية معتمدا على نظامه اللغوي الداخلي وليس على النظام

اللغوى الخاص باللغة والذى يجب أن يكون ، وهو ما يشير إلى أن نظام التراكيب اللغوية لدى الطفل ذو الصعوبة فى التعلم لا يتطابق لديه ونظام التراكيب الخاصة بلغة النص. وفيما يلى توضيح لمثل هذه الأخطاء :

Text: Now I had been caught

Reader: Now I had been catched

ومثلها فى العربية. نقدم له هذه العبارة لقراءتها" سار لعبت الكرة فى المدرسة" فيقرأها الطفل على سبيل المثال لا الحصر "منار لعبتها الكرة فى المدرسة"

إن مثل هذه الأخطاء تكشف بجلاء بأن الطفل لا يقوم بترميز النص المكتوب فقط، إنما يقوم بإعادة ترميز الأفكار من وحى نظامه اللغوى الخاص، وذلك حتى يصل إلى المعنى .

والأدوات التى تستخدم فى تقييم هذا الجانب عبارة عن قوائم تتضمن نصوص قرائية ، وقائمة لتسجيل التقييم أو الدرجات، وذلك لمساعدة المعلم أو خبير صعوبات التعلم فى تحليل أخطاء القارئ

٤ - التقييم المستندى للقراءة أو التقييم باستخدام ملفات الإنجاز - Portfolio Assessment of Reading : هذه الطريقة تعد من الطرق البديلة للطرق الشائعة الاستخدام فى تقييم القراءة، وللاختبارات العادية المعروفة فى هذا المجال، حيث تتمثل أحد عيوب الاختبارات التقليدية المقننة فى هذا المجال أنها لا تعطى بالتحديد نوع الأخطاء التى يرتكبها الطفل فى الفصل الدراسى العادى أثناء ممارسة القراءة بالصورة المتعارف عليها داخل الفصول، بينما فى طريقة التقييم المشار إليها يمكننا الوصول إلى توصيف كامل لكم ونوع الأخطاء التى يقع فيها الطفل أثناء ممارسة فعل القراءة على مدى فترة زمنية طويلة ، كما أن من مميزات طريقة استخدام ملفات الإنجاز أنها لا ترتبط فقط بالمناهج التى يدرسها التلميذ

إن هذه الطريقة فى التقييم تقوم فى جوهرها على جمع عينات من كتابات الطفل على طول السنة الدراسية ،وفى مجال القراءة يقوم المعلم أو خبير صعوبات التعلم

بالاحتفاظ بتسجيلات لعينات من قراءات الطفل في الكتب الدراسية التي يدرسها على مدار السنة الدراسية ويحتفظ بها في سجلات الطفل المدرسية، أو من خلال ما يقدمه المعلم للطفل من مهام قرائية خارجة عن إطار المنهج. ومثل هذه الطريقة وبعد تحليل الكم المتراكم من التسجيلات يستطيع المعلم أو خبير صعوبات التعلم من الوقوف على أنواع الأخطاء التي يرتكبها الطفل، وكذلك طبيعة النمو اللغوى في عملية القراءة الخاص بالطفل، وبناء عليه فإنه يمكن تحليل هذه القوائم فيما بعد للوقوف على حقيقة مستوى ونمو الطفل، وأنواع الأخطاء التي يرتكبها، والتقدم أو التأخر الذى يحرزه الطفل على مدى فترات زمنية طويلة قد تمتد لستة أشهر أو عام دراسى كامل، الأمر الذى يجعل أحكام تقييم وتشخيص صعوبات القراءة لدى الطفل أكثر ثباتًا وعمقًا في معرفة أنواع الصعوبات التي يعانى منها هذا الطفل في عملية القراءة.

إلا أنه من الجدير بالذكر أن هذه الطريقة في التقييم والتشخيص لا تصلح للتطبيق في النظم التعليمية التي تتسم فصولها بوجود أعداد غفيرة تمامًا كما في نظام التعليم المصرى، حيث يبلغ عدد التلاميذ في بعض الفصول سبعين تلميذًا بينما العدد المثالى لتطبيق هذا النوع من التقييم والتشخيص يجب ألا يزيد بأى حال من الأحوال عن عشرين تلميذا.

كما أن مثل هذه الطريقة في التقييم والتشخيص تتطلب إعدادًا خاصًا للمعلم، هذا بالإضافة إلى ضرورة توفير العديد من الإمكانات والتجهيزات داخل المدرسة كدواليب لحفظ الملفات، ومكتبة مجهزة، وحواسب آلية.

ثانيا الطرق الرسمية Formal Tests:

الاختبارات الرسمية في تقييم القراءة يمكن وصفها بأنها اختبارات مسحية، وتشخيصية أو بطاريات شاملة وموسعة.

ففيما يخص الاختبارات المسحية فإنه يمكن القول بأنها مجموعة من الاختبارات التي تعطى على الإجمال المستوى العام للطفل أو التلميذ في القراءة. أما الاختبارات

التشخيصية فإنها اختبارات فردية توفر معلومات أكثر عمقًا وتفصيلًا عن مناطق القوة والضعف في قراءة الطفل أو التلميذ

وفيما يخص البطاريات الموسعة والشاملة فإنها تتكون من مجموعة من الاختبارات تقيم مجالات أكاديمية متعددة بما في ذلك القراءة أو يمكن أن تتضمن ذلك داخل مجال القراءة .

ثالثًا: طرق تشخيص بعض صعوبات عمليات القراءة:

١ - صعوبة الوعي الصوتي ـ Disability Phonological Awareness: تعد عملية الوعي الصوتي أو الوعي بالوحدات الصوتية الأصغر في اللغة(الصوتية) واحدة من أهم العمليات التي تحدثت عنها نظرية فرضيتي القصور المزدوج ونظرية لوجان في تفسيرها لصعوبات القراءة.

ولأن هذه العملية تعد أيضًا من العمليات الرئيسة المهمة في صعوبات القراءة أو الديسلكسيا، لذا فقد عول عليها كثيرًا باعتبارها أساس مشكلة ذوي صعوبات القراءة، ومن ثم أساسًا مهمًا للعلاج

ويشار إلى عملية الوعي الصوتي أو الوعي بالصوتيات في كثير من الأدبيات المتخصصة بأنها القدرة على تحليل و تركيب أصوات الكلمة ـ the ability to analyze and synthesize the component sounds of words

وعلى ما يبدو أن مثل هذا الفهم لهذه العملية تنقصه بعد المكونات كي يكتمل معنى ومفهوم هذه العملية ؛ حيث يرى المؤلف أن الوعي الصوتي يتضمن أيضًا الوعي الشعوري واللا شعوري (أي الأتمتة) في الحساسية والسرعة والدقة لتحليل وتوليف المقاطع والكلمات المقروءة أو المسموعة سواء كانت هذه التجمعات تكون كلمات حقيقية أو كلمات زائفة أو غير حقيقية ، أو تمثل هذه التجمعات كلمات مألوفة،أو غير مألوفة ، شائعة أو غير شائعة،بسيطة أو مركبة، معقدة أو بسيطة؛ وذلك لأن عملية الوعي الصوتي تتأثر بنوع الكلمات التي يتم قراءتها أو سماعها، حيث أن عمليات التجهيز الصوتي داخل المعجم العقلي تختلف باختلاف الأنواع المتقدمة من الكلمات.

ولقياس هذه العملية يتطلب من الطفل أن يحرك الصوت الأمامي في الكلمة ليلحقه في آخرها ثم يضيف ay على سبيل المثال كلمة ـ count ينطقها ـ ountcay

ويستخدم لقياس هذه العملية (٢٨) كلمة كل كلمة مكونة من (٥) أحرف، و يستخدم محك زمن التفاعل ـ Reaction Time، أو مستوى الدقة في التحويل.

كما يمكن قياس هذه العملية باستخدام اختبار التقييم الفونيمي أو ما يسمى باختبار الحذف؛ حيث تعرض قوائم من اللا كلمات، ويطلب من المفحوص نطق اللاكلمة (تجمعات من الأحرف ليس لها معنى في اللغة) بعد حذف حرف من أولهم ، ويسجل الزمن وعدد الأخطاء مثل كلمة "يلعب" يطلب نطقها بعد حذف الحرف الأول.

ومن الطرق الأخرى التي تستخدم لقياس الوعي الصوتي مهمة اكتشاف الفونيم ـ Phoneme Detection Task ، وفيها يطلب من الطفل أن يحدف الصوت الذي في البداية أو الصوت ـ Sound الذي في النهاية وذلك باستخدام (٢٤) كلمة غير حقيقية Nonsense Words تنطق عليهم من قبل الفاحص مثل : قل شفطح بدون أن تنطق الصوت الأخير . ويتم تسجيل عدد الاستجابات الصحيحة

كما يستخدم في هذا الإطار أيضًا مهمة تبديل مواقع الحروف ـ Spoonerisms ، وتتكون هذه المهمة من (١٢) زوجًا من الأسماء، يعرض في كل مرة زوج منها، ثم يطلب منه أن يبادل الأصوات الأمامية التي يبدأ بها الاسمين ، مثل. "نادر" و"شادي" تصبح "سادر" و"شادي"، ثم يتم تسجيل عدد الأخطاء وزمن الاستجابة بالثانية لكل زوج يتم عرضه.

ومن الطرق الأخرى التي تستخدم في تقييم هذا الجانب، هو أن تقدم للطفل مجموعة من الكلمات الزائفة؛ أي ليست كلمات حقيقية في اللغة، ثم يطلب من الطفل نطق الكلمة بعد حذف الصوت الأول. ومن أمثلة ذلك أن نقدم للطفل كلمة زائفة مثل "شبشك" لكي ينطقها "بشك". كما يمكن أن تقدم له كلمات زائفة ، لكن عندما يحذف الطفل الصوت الاستهلالي للكلمة ينتج كلمة حقيقية ، مثال

ذلك يقدم للطفل كلمة مثل "ربلع" وهنا نلحظ أنه بعد حذف الصوت الاستهلالي سوف ينطق الطفل "بلع"، وهي بالطبع كلمة حقيقية في اللغة العربية.

ومن المفيد الإشارة إلى أن مثل هذه المهام تتطلب من الطفل تفعيل الذاكرة إلى أكبر حد ممكن، كما أنه يستثير العديد من عمليات التجهيز المعجمي الأخرى كالتشفير الأورثوجرافي، والتوليف الصوتي، والإدراك البصري والسمعي القائم على الحس الداخلي، ومن هنا فإن استخدام مثل ذلك في العلاج قد يكون من الفائدة بمكان.

ومن المفيد أن نشير هنا إلى الأطفال والكبار الذين يعانون من صعوبات قراءة قد أظهروا قصورًا في الوعي الصوتي.

أ-اختبار التقييم الصوتي - Phonological Assessment Test. حيث تعرض قوائم من اللا كلمات أو الكلمات غير الحقيقية - Nonsense Words، ثم يطلب من الطفل حذف الحرف الأول أو الحرفين الأوليين من هذه الكلمات غير الحقيقية ثم يقوم بنطق البقية الأحرف. ويستخدم محكي الدقة وزمن كمون الاستجابة كمحكين للتدليل على كفاءة هذه العملية لدى الطفل.ومن أمثلة ذلك نطق كلمة Bloot بعد حذف الحرف الأول منها .وفي العربية كأن تقدم كلمات غير حقيقية مثل " سرديب" ثم يطلب منه حذف الحرف الأول لينطقها"رديب" ويرى المؤلف أنه لا مانع عند القياس والتقييم والعلاج أن يتم استخدام كلمات حقيقية بسيطة، ثم كلمات غير مألوفة، ثم كلمات غير حقيقية، وفي مثل هذا الجانب تفصيلات عدة للعلاج لا يتسع المقام لذكرها هنا.

ومن الدراسات التي قامت باستخدام هيئة القياس بالطريقة السابقة لقياس الوعي الصوتي تلك الدراسة التي أجراها روس Ross,2004، و ويلسون ولسيوكس Wilson and lesaux,2001، وأسميت بطريقة " مهمة اكتشاف الصويتة Phoneme detection task "

وفيها يطلب من المشاركين أن يحذف الصويتة أو الصويتة الذي في البداية أو الصويتة أو الصويتة الذي في النهاية ،وذلك من خلال استخدام ٢٤ كلمة غير

حقيقية - nonsense words تنطق عليهم من قبل الفاحص مثل : قل - bink بدون أن تنطق الصوت الأخير ويتم تسجيل عدد الاستجابات الصحيحة كمحك على الكفاءة في الوعي الصوتي.

ب-مهمة تبديل الأصوات - Spoonerisms . تعرض على المشاركين أسماء رسمية Formal name ، ثم يطلب من المشاركين أن يبادلوا الأصوات التي تبدأ بها الأسماء ، أي يتم عرض اسمين ثم يبادلوا الأصوات الأولى من الاسمين بين بعضهم البعض مثل: Bon Jovi تصبح Bovi Jon، وفي العربية مثل. كلب- قطة لقرأها : قلب- كطة. وقد تم في العديد من الدراسات الأجنبية استخدام ١٢ زوجًا من هذه الأسماء ،ثم يتم تسجيل عدد الأخطاء وزمن الاستجابة الذي تم حسابه بالثانية لكل زوج يتم عرضه.

٢-الطلاقة الصوتية - Phonemic Fluency.

الطلاقة الصوتية تتمثل في القدرة(السرعة والدقة) في إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بصوت معين، أو إنتاج أكبر عدد من الكلمات ذات محيط أو إيقاع أو نغمة صوتية معينها. إن كما نرى بأن إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتبع أو تتفق ونغمة أو إيقاع معينة يعبر أكبر عن الطلاقة الصوتية أو الإيقاعية، وفرق كبير بين الطلاقة الصوتية والطلاقة الإيقاعية؛ إذ الطلاقة الصوتية تخص أصغر وحدات اللغة من الناحية الصوتية بينما الطلاقة الصوتية أو الإيقاعية تتضمن ما هو أكبر من الصوتية، والتي تمثل أصغر وحدة صوتية في اللغة،فالصوت قد يكون فونيميًا، أو دمجا لمجموعة من الصوتيات مع بعضها البعض في وحدة عضوية متفاعلة ومتكاملة لها محيط ووزن أو نغمة.

على أية حال، إنا لقياس هذه العملية يعطى المشاركون ٣٠ ثانية، و عددًا من الأصوات، ثم يطلب منهم أنتاج أكبر عدد من الكلمات تبدأ بهذه الأصوات ما أمكنهم ذلك في هذه المدة من مثل هذه الأصوات /m/ ، /d/ . ثم يتم حساب متوسط عدد الثلاث محاولات وفي العربية كأن يطلب من الطفل إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بصوت حرف الهاء المضمومة مثلًا.

٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها ـ Naming and word-Finding يشير إلى قدرة الفرد لأن يستدعي recall الكلمة بدقة من الذاكرة ـ Memory . أما مفهوم سرعة التسمية أو ما يسمى بمعدل الاسترجاع ـ Naming Speed or Retrieval Rate فيعرف بأنه الزمن المستغرق في تجهيز وتهيئة الكلمة واسترجاعها .

وبشيء من التحديد والقصر يمكننا القول بأن مفهوم التسمية ـ Naming يشير إلى دقة الطفل في استدعاء Recall أسماء المثيرات التي تعرض عليه من الذاكرة، بينما يعرف مفهوم سرعة التسمية ـ Naming Speed بأنه الزمن المستغرق في تجهيز وتهيئة المثيرات واسترجاعها .

ولقياس هذا العملية يتم استخدام مهمة التسمية سرعة فائقة ـ Rapid Automatized Naming Task (RANT) لـ دينكلا ورودل Denckla & Rudel, 1974 ، وفيها يطلب من المشاركين أن يسموا بأقصى سرعة ممكنة (٥٠) مثيرًا من المثيرات البصرية المتتالية ـ Visual Array تعرض على بطاقات مقواة؛ حيث يستخدم أربع بطاقات تتضمن مثيرات مختلفة ، كل بطاقة تتضمن (٥) مثيرات من فئة واحدة، يتم تكرار كل مثير (١٠) مرات في البطاقة الواحدة،وهذه البطاقات هي

١ - بطاقة الألوان ـ Color Card وتتضمن ألوانًا مثل: أسود - أزرق - بني أحمر - أصفر.

٢-بطاقة الأرقام ـ Numbers Card، وتتضمن أرقامًا مثل. ٢-٥-٦-٧-٤ .

٣-بطاقة الأشياء ـ Objects Card، وتتضمن أشياء مثل: مشط - مفتاح - مقص -شمسية -ساعة.

٤ -بطاقة الحروف ـ Letters Card، وتتضمن حروفًا مثل أ-ى-ب-د-س.

وتعطى التعليمات لتسمية المثيرات من اليسار إلى اليمين- في الإنجليزية- ومن أعلى إلى أسفل وبأقصى سرعة ممكنة وبدون ارتكاب أخطاء وبدون تخطي أو ترك أي مثير، ثم يتم حساب الزمن المستغرق لكل بطاقة.

الفصل الرابع
انتقاء ذوى صعوبات القراءة فى ضوء نموذج(سليمان ،٢٠١١م)

مقدمة
أولا نموذج سليمان التشخيصي العلاجي(٢٠١١م)
ثانيا: مكونات نموذج سليمان(٢٠١١م).
ثالثا انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة فى ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي(٢٠١١م).
رابعا- تشخيص سبب صعوبة القراءة فى ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي(٢٠١١م).
خامسا: العلاج.

مقدمة:

يعد من نافلة القول بأن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف فيما بينها فيما تتضمنه من خصائص تصف ذوي صعوبات التعلم وتمثل العمد الأساس لتعرفهم وانتقائهم.

وما دام الأمر كذلك، فما من شك سوف تختلف محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد خلاصة تحليل لعدد من مفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم في ضوء محكات محددة(*)

ولما كان هذا الإلف الطبيعي لانتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإننا قمنا بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة (٢٠٠٢م)، أجريت عليه تعديلات حتى خرج تعريفًا حديثًا (٢٠١١م)، وعرضنا على عجالة لأهم ما يتضمنه تعريف سليمان (٢٠١١م) لمفاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التي تمثل خصائص ذوي صعوبات التعلم ويمكن الاعتماد عليها في التدريب على انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات للتذكرة هي

١ -القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة ـ IQ average or up average.

٢ - وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع Significant discrepancy between actual achievement and expected achievement(External Discrepancy)

٣ - التباعد الداخلي ـ Internal Discrepancy.

٤ - الاستبعاد ـ Exclusion.

ولما كان التدريب العملي هنا ينصب على صعوبة القراءة، ولما كان الفرع تصور الأصل، فإن صعوبات القراءة ـ Reading Disabilities يمكن النظر إليها على أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء في القراءة،

(*) ليوقوف على التعريفات التي تم تحليلها، وطبيعة هذا التحليل يمكنك مراجعة بحثنا المنشور في أحد أعداد مجلة تربية الأزهر الشريف سنة(٢٠٠٢م)

حيث يعد تحصيلهم في هذا الجانب منخفضًا بصورة دالة إحصائيًا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك في ضوء ما يمتلكونه من متغيرات :

١ - الذكاء.

٢ - العمر الزمني.

٣ - وعدد السنوات التي أمضوها في الدراسة.

وأن هذا التباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع لا يرجع لأي سبب خارج الطفل، ولا حتى لأسباب الإعاقة السمعية أو البصرية أو البدنية ، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة، وأن مثل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال يعانون من صعوبات في مهارة أو عملية أو أكثر من مهارات أو عمليات القراءة التي أظهرها نموذج المؤلف الخاص بعمليات القراءة، وهو النموذج المعروض في كتابنا هذا.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن المحكات الأساس لتعرف ذوي صعوبات القراءة وانتقائهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل في:

١ — الذكاء ـ Intelligence. أي يجب أن يكون ذكاء ذوي صعوبات التعلم لا يقل عن الذكاء المتوسط؛ أي أنهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء

٢ - التباعد الخارجي ـ External Discrepancy وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمني وعدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع في القراءة يزيد عن التحصيل الفعلي بصورة دالة إحصائيا، علما بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية؛ حيث يتزايد بزيادة العمر الزمني لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من خلال استخدام معادلات التباعد أو الأساليب الإحصائية التي يعتد بها في هذا المجال.

٣ - التباعد الداخلي ـ Internal Discrepancy وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين القدرات أو العمليات النفسية الداخلية التي تكمن خلف الأداء الأكاديمي، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كما يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحًا لكانت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحدة، أي القصور في الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكان

علاجها؛ أى علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المحتملة يتم ببرنامج واحد لا غير، وهذه واحدة من أبشع الاعتقادات الخاطئة في المجال، وهو في مجال صعوبات القراءة -موضع اهتمامنا الحالي- يتمثل في كل العمليات الفرعية وتحت الفرعية التي يتضمنها نموذجنا الخاص بعمليات القراءة

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباعد الداخلي إذا كان الانحراف بين هذه العمليات الداخلية انحراف دال إحصائيًا لدى الطفل، أو عدم الاتساق في نمو هذه العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه العمليات الداخلية عن أقرانه من ذوى العمر الزمني ونسبة الذكاء، أو القصور في كفاءتها وظيفيًا إذا ما قورنت لدى الطفل ذو الصعوبة في القراءة ممن في مستوى ذكاؤه و/ أو عمره الزمني أيضًا.

٤ - الاستبعاد Exclusion: الاستبعاد من المحكات الأساس التي لا يمكن تجاهلها عند انتقاء ذوى صعوبات القراءة وتعرفهم.

وهذا المحك أو المفهوم في مجال صعوبات التعلم يشير إلى أن الطفل الذى يعاني من صعوبة في القراءة لا يعتبر من ذوى صعوبات التعلم إذا كان التباعد لديه سواء كان خارجيًا أو داخليًا ناتج عن: وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠م).

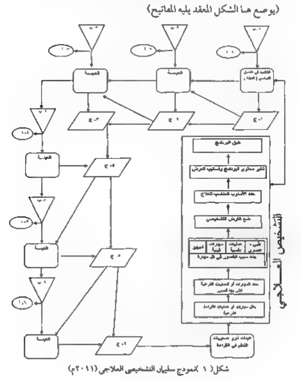
أولا: نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)(*):

المحكات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التي يوضحها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بنموذج سليمان (٢٠١١م)

(*) يوجد نوعان من النماذج العلمية أحدها ينتج من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار Laseral اعتمادًا على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التي تدور حول فكرة النموذج، وأخرى تنتج من التحليل النظرى للتراث، ومن زاوية أخرى هناك من يرى بأن النماذج تنقسم إلى نماذج سببية، ونماذج تحليلية وصفية، ويتمى نموذج سليمان (٢٠١١م) إلى النماذج التحليلية الوصفية التي نتجت من تحليل المحتوى الخاص بفكرة النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظرى المساند

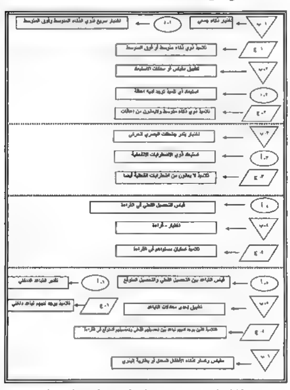
التشخيصي العلاجي، والذي يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل الذي يوضح مكونات النموذ يليه المفاتيح الخاصة بهذا النموذج، وفيما يلي مكونات نموذجنا التشخيصي العلاجي:

(يوضع هنا الشكل المعقد يليه المفاتيح)



شكل (١)نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م)

ويلحق بهذا النموذج مفاتيح توضح اختبارات وإجراءات ونواتج هذا النموذج يوضحها الشكل الآتي:



شكل(٢) يوضح مفاتيح نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م).

وفيما يلي تبيان وشرح لمكونات هذا النموذج(*):

أولا مكونات نموذج سليمان(٢٠١١م) Soliman's Model Components:

بالنظر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١) يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في:

١-الانتقاء والتعرف ـ Identification.

٢- التشخيص ـ Diagnosis.

٣-العلاج ـ Remediation

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تقيس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العملي للطلاب في ضوئها.

وفيما يلي توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج

١-الانتقاء والتعرف ـ Identification:

بالنظر إلى الرسم التخطيطي الذي يمثل المكونات الرئيسة للنموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التي تمتد من(١) إلى (٦) هذه المكونات نجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التي تمتد من (١) إلى (٦) ؛ حيث تمثل:

١-المثلثات وتمثل الأداة التي يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية عند انتقاء ذوي صعوبات القراءة

٢- الأشكال البيضاوية الصغرى: وتمثل الإجراء الذي يتم اتباعه.

(*) هذا النموذج صدر في أحد مؤلفاتنا السابقة، وقد وضعناه هنا لاعتباره أصلاً نعتمد عليه عند الحديث عن انتقاء ذوي الصعوبة في محتوى بعينه، وكذا تشخيص سبب الصعوبة وعلاجها، كما أنه معقد لدرجة لا تمهلنا بوضعه نظرياً

٣- المربعات. المربعات التى توجد أسفل المثلث تشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتحاد الإجراء التقييمى أو الانتقائى عليها

٤- شبه المنحرف : يمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداة أو الإجراء

وبناءً على ماتقدم، فإن هذا المكون من نموذجنا التشخيصى العلاجى يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات ، و(٦) أشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسماء العمليات التى تعبر عن الإجراءات الستة المصاحبة للمثلثات، أما متوازيات الإصلاح فتشير إلى خصائص لعينة الناتجة بعد كل تطبيق، يصاحبها فى الوقت نفسه ستة مربعات تمثل العينة التى يتم عليها تطبيق الأداة التالية ، وهذه المربعات التى تمثل العينة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهى العينة الأولية، بينما المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم فى القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهى الأدوات والإجراءات التى سيتم بيانها شرحًا وتحليلًا، أما أشباه المنحرف فيشير إلى خصائص العينة؛ أى الناتج بعد التطبيق

٢- التشخيص ـ Diagnosis

مكون التشخيص فى هذا النموذج يمثله المستطيلات الأربعة التى تبدأ من أسفل والمتمثلة فى المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تتمثل فى

أ-تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية

ب-تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التى بها قصور .

ج- تحديد سبب القصور فى كل مهارة أو عملية، ويتمثل هذا المكون فى النموذج بالمستطيل المكون من خمسة أجزاء تتمثل فى مستطيل مكتوب فيه" حدد سبب القصور فى كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التى يمكن البحث فيها، وهى الأسباب المتمثلة فى الأسباب الطبية- العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية (الصعوبات النمائية)، وأسباب التجهيز ، وجملة هذا المكون يوضحه الرسم أدناه:

تجهيز	مهارات قبلية	عمليات نفسية	طبي -عصبي
حدد سبب القصور في كل مهارة			

شكل (٣) يوضح مكون الأسباب في النموذج التشخيصي العلاجي

د- وضع الفرص التشخيصي، ويتمثل في النموذج في المستطيل الذي يعلو مستطيل الأسباب التي تم الحديث عنه آنفا

٣-العلاج - Remediation:

يتمثل مكون العلاج في الشكل الموضح للنموذج في المستطيلات الثلاثة العليا المتصمة في المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحي للنموذج، وهذه المستطيلات تتمثل في: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض. ج- تطبيق البرنامج.

ثالثا: انتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة في ضوء نموذج سليمان (٢٠١١م):

استلهامًا من نموذج التشخيص العلاجي يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة – وهي مرحلة تقييم وليست تشخيص –تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة عمليات، وستة نتائج يمكن تبيانها فيما يلي

١ – تمثل الخطوة (١–ب) الخطوة الأولى في انتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة داخل الفصل الدراسي العادي، ففي هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والفرز أو تعرف ذوي صعوبات القراءة على تطبيق اختبار ذكاء جمعي مناسب للعمر الزمني للتلاميذ الموجودين داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (١–أ) كما يظهر في الشكل البيضاوي

واللجوء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردي فيما بعد، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال– المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة

موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعي سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط، وبذا يكون هذا الإجراء قد ساهم في تقليل حجم العينة الأولية التي يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائي لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التي يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذي تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذي يمثله شبه المنحرف(١-ح) وذلك كما يظهر أدناه، ويتضمنه النموذج

٢- بعد ذلك يرى واضع النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والفرز أو تعرف ذوي صعوبات القراءة، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المنتقية التي سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المبذول لتطبيق مقياس فردي يستغرق وقتًا كبيرًا عند تطبيقه للحكم النهائي على ذوي الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التباعد الداخلي باستخدام أي نموذج من نماذج تقدير التباعد الداخلي إذا أراد القائم على الانتقاء والفرز تفعيله في الحكم.

وهذا الإجراء يمثله المثلث(٢-ب)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استبعاد أي تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أي ناحية من نواحي الإعاقة البصرية أو السمعية أو الجسمية، وأيضًا استبعاد أي تلميذ يعاني حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الحادة، ومثل هذا الإجراء يمثله المثلث (٢-ب)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المنحرف(٢-ح).

واستمرارا في استيفاء محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذي يمثله المثلث(٣-ب)؛ حيث في هذا الإجراء سوف يتم تطبيق اختبار يستهدف تعرف من يعانون من اضطراب انفعالي شديد، هذه الاضطرابات الانفعالية الشديدة هي التي يشار إليها بأنها نوع من التوتر و الهياج الداخلي المزمن والحاد الذي يؤثر في إنتاج استجابات سلوكية معتدلة؛

أي أن الطفل الذي يعاني من الاضطرابات الانفعالية الشديدة هو ذلك الطفل الذي تتطرف استجاباته الوجدانية والعاطفية حدة وشدة ونوعًا وتكرارًا مما يؤثر على علاقاته بالآخرين سواء كان ذلك على مستوى الأقران أو على المستوى الأسري أو الزملاء داخل الفصل أو على علاقته بالمعلم والإدارة أو على المستوى الاجتماعي بعامة، ومن الأمثلة التي تتضح فيها الاضطرابات الانفعالية الشديدة حالات التوحد، والفصام، والعصاب المبالغ فيه وثورات الهياج والعصبية الشديدة، وثورات الغضب والهياج مرتفع الحدة والعدوانية المبالغ فيها والتي يبدو أثرها الدال عليها واضحًا في كثرة العراك والشجار وإيذاء الآخرين بصورة فجة وواضحة إلى الحد الذي لا يمكن تحمله.

وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات في هذا الإطار منها:

١ -استجلاء رأي الأطباء النفسيين من خلال استخدام قوائم سلوكية مقننة يلاحظ عليها سلوك الطفل.

٢ - استخدام اختبار بندر جشطالت- البصري الحركي Bemder Gestalt - Visual-Motor Test(VMT)

٣- استخدام اختبار تفهم الموضوع Children Thematic Apperception Test(CAT)

٤ - اختبار بقع الحبر (رورشاخ) (Rorschach Spot of Ink Scale(RSIS.

٥ -اختبارات الانبساط- الانطواء مثل اختبار أيزنك للشخصية-Introversion .Extroversion Test(IEV)

وهنا سوف تكون العملية التي تعبر عن ذلك هي العملية التي يمثلها الشكل البياني (٣-أ).

إنما عند تطبيق محك الاستبعاد سوف نجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاختبارات

للتحقق من توفر أي حالة من حالات الاستبعاد، وهنا ينصح واضع النموذج بأن تؤخر الإجراءات التي تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستبعاد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلاً للجهد والوقت المبذول للتحقق من الاستبعاد، فعلى سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والفرز سوف يقوم باستخدام اختبار بندر جشطالت البصري- الحركي لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، فإنه ينصح تفعيلاً لما تقدم أن يؤخر هذا الإجراء إلى آخر عملية في عملية الاستبعاد؛ وذلك لأنه اختبار يطبق فردياً، وعليه فإنه يحتاج الجهد أكبر من أي إجراء جمعي يتم استخدامه للتحقق من محك الاستبعاد، والذي يمثل أحد المحكات المركبة في عملية انتقاء ذوي صعوبات القراءة

وهنا نشير إلى أن العملية التي تعبر عن هذا الإجراء يمثله الشكل البيضاوي (٣-أ)، أما العينة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التي يمثلها شبه المنحرف(٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أفرادها أن أي تلميذ فيها ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعاني أي إعاقة أو قصور في أي جانب من الجوانب التي تم ذكرها آنفاً

٤- على القائم بعملية انتقاء ذوي صعوبات القراءة وتعرفهم تطبيق اختبار في القراءة، وهو ما يمثله الإجراء (٤-ب) وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذي سيتم تطبيقه مرجع إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أي من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هنا هي تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق في القراءة؛ وهي العملية التي تظهر في النموذج من خلال الشكل البيضاوي(٤-أ)،

وإذا لم يتوفر للقائم على عملية انتقاء ذوي صعوبات القراءة اختبار في القراءة مرجع إلى محك أو اختبار مرجع إلى معيار فإنه يمكنه استخدام المستوى التعليمي السابق ذكره.

وليصبح الناتج النهائي لهذه العملية والذي يمثله شبه المنحرف(٤-ج) عينة

التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أى قصور أو إعاقة من نواحي القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ في القراءة.

٥- فإذا كان اختبار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الأرباعيات وفي هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختبار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم باستخدام أى معادلة من معادلات حساب التباعد[*]، أما إذا ما تم اتباع استخدام المستوى التعليمي في انتقاء ذوى صعوبات القراءة، فإنه في هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته ٩٠٪ من الكلمات المختبرة، وأن يجيب ما نسبته ٧٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له،ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة لدى الطفل وتحديد مستواه.

وبحساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع-إذا ماتم استخدام اختبار في القراءة مرجع لمعيار بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لمقدار التباعد الذى يعتد به طبقًا للعمر الزمنى يمكن استخدام معادلة حساب التباعد المناسبة، وهى كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، أما إذا لم يتوفر هذا النوع من الاختبارات في القراءة فيمكن الالتجاء في عملية التقييم على أسلوب أو طريقة المستوى التعليمي في التقييم، أو استخدام طريقة الاختبار التحصيلي في القراءة(اختبار مرجع لمحك)، وهنا توجد تفصيلات وأراء وانتقادات كثيرة.

وهذا الإجراء هو الذى يتمثل في النموذج بالمثلث(٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع، وهى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى (٥-أ)، لتكون النتيجة والمتمثلة في النموذج بشبه المنحرف(٥-ج) هى عينة من التلاميذ تتسم بالخصائص التالية:

(*) للوقوف على هذه المعادلات راجع كتابنا " تشخيص صعوبات التعلم-٢٠١٠م" المنشور بدار الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس العقاد مدينة نصر، القاهرة، جمهورية مصر العربية

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع.

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل على العينة الناتجة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تضاءل حجمها إلى حد كبير، الأمر الذي يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد

وتطبيق مقياس وكسلر في هذه الحالة يتمثل في النموذج بالمثلث(٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولهما التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إجراء ثانيا مؤكدا للإجراء الذي تم في الخطوة الاستهلالية لعملية الانتقاء والذي كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثاني من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات الفرعية في المقياس للتحقق من وجود محك التباعد الداخلي لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة(*) وعليه، فإن العملية المستهدفة هنا هي التحقق من شرط التباعد الداخلي، وهي العملية التي تتمثل في النموذج بالشكل البيضاوي(٦ أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هي عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة النهائية والتي يمثلها شبه المنحرف(٦-ج) الموجود أقصى يسار النموذج من أسفل، وهذه العينة تتصف بالخصائص التالية

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالي.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع.

د- يوجد لديهم تباعد داخلي.

(*) لمعرفة كيف يتم تقدير التباعد الداخلي باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل راجع كتابنا تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات(٢٠١٠)، المنشور بدار الفكر العربي(٩٤شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة)

وفى هذا الجانب، ونظرًا للخلاف الدائر حول هذا المحك، مابين قائل بأنه محك ناتج عن التحليل النظرى لأدبيات صعوبات التعلم، وأن نتائج الدراسات العملية تختلف حول جدواه وأهميته، نظرًا لما تقدم فإنه يمكن إلغاء هذا الإجراء، والاستعاضة عنه باستخدام طريقة المؤلف فى قياس التباعد الداخلى من خلال استخدام نتائج تطبيق اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى، وفى هذا الجانب يتم تطبيق ست بطاقات من هذا الاختبار، وهى البطاقات الست التى تم تحديدها فى بحث سابق لنا، والتى تعتمد على التقدير الكمى، وليس التقييم الكيفى للأداء على الاختبار سابق الذكر.

عند استخدام طريقة المؤلف فى قياس التباعد الداخلى باستخدام اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى، يقوم الخبير بقياس أداء الطفل على البطاقات الست فى حالة الأداء من الذاكرة، بعدها بمدة لاتقل عن أسبوعين يتم قياس أداء الطفل على البطاقات نفسها فى حالة الأداء نسخًا، ثم يقوم بحساب التباعد بين الأداء من الذاكرة والأداء نسخًا باستخدام معادلة إريكسون، فإذا وجد تباعد قدره انحراف معيارى واحد لصالح الأداء نسخا فإن الطفل يعانى من تباعد داخلى.

وهنا نود الإشارة إلى أننا لم نسهب إيضاحًا وتفصيلًا لهذه الطريقة والمنطق العلمى والفلسفة الحاكمة التى قام على أساسها علميا هذا الإجراء، وكيفية التطبيق وشروطه، والاحتياطات والإجراءات الاحترازية الواجب أخذها فى الاعتبار أثناء التطبيق، وذلك لأن الطريقة قد تم نشرها تفصيليًا فى كتابنا تشخيص صعوبات التعلم، وعليه فإن ذكرها تفصيليًّا سوف يمثل تكرارًا يقدح فى شخصنا، مع ملاحظة أن أى تكرار فى كتابنا ليس مقصودًا وقد يقع سهوا لكثرة مؤلفاتنا فى مجال صعوبات التعلم.

لكن نود التنبيه إلى أن طريقتنا فى قياس التباعد الداخلى باستخدام اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى يوفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد والمال، وذلك لما هو آت.

أ-أن قياس التباعد الداخلي باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل يحتم على القائم بعملية التقييم استخدام تسعة اختبارات، وهو عدد من الاختبارات يستغرق مالايقل عن ثلاث ساعات لكل طفل

ب- أن استخدام أي طرق أخرى بديلة كبطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية يتطلب تطبيق اثنا عشرة اختبارًا، وهو ما يتطلب وقتًا لايقل عن ساعتين بأي حال من الأحوال.

ج-أن تطبيق بـدر جشطلت فى ظل الأداء من الذاكرة والأداء نسخًا على البطاقات الست لايستغرق بأى حال من الأحوال فى المرتين زيادة عن خمس عشرة دقيقة، ناهيك عن أنه قد تم تطبيقه عند تعديل محكات الاستبعاد تحت شرط النسخ، وبذا لم يتبق إلا تطبيقه تحت شرط الأداء من الذاكرة، هو ما يشير إلى كلفة زمنية قدرها سبع دقائق تقريبًا.

د- أن الفكرة العلمية التى تكمن خلف استخدام مثل هذا الإجراء عوضًا عن الإجراءات الأجنبية قد تم سردها تفصيلًا فى مؤلفاتنا السابقة، وهو ما يشير إلى أن اختيارنا واختبارنا لها قام فى ضوء ملتزمات المنهج العلمى، ولم يأت استخدامها طيشا أو نزقا

رابعا- تشخيص سبب صعوبة القراءة فى ضوء نموذج سليمان(٢٠١١م):

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لـدوى صعوبات القـراءة تبـدأ مرحلـة التشخيص؛ حيث يتم فى هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التى يقع فيها القصور فى القراءة والأسباب التى تكمن خلف هذا القصور

ونظرا لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة بمكان، لذا فإن الأمر قد يستدعى من القائم على عملية التشخيص البحث فى مجموعة من الأسباب العضوية أو العصبية تحديدًا، الأمر الذى يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعيًا وشموليًا فى علمه وخبرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلا قد

يضطر لقراءة تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففي إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام المخ الكهربائي(*) Electroencephalograph (EEG)، أو أشعة الانبعاث البوزيتروني Positron Emission Tomography(PET)، أو أشعة الرنين المغناطيسي الوظيفي، Functional Magnetic Resonance Imaging(FMRI)، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستنبط من فهمها ، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم على عملية لتشخيص الوقوف على علاقة الخلل كما تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة في القراءة، كما يجب أن يكون على علم ودراية طبية مثلا بالمنطقة الدماغية المصابة بالعطب أو التلف ودورها في عملية التعلم والصعوبة في القراءة التي يمكن أن تقع في هذه العملية، فهو مثلا يجب أن يعرف المسار العصبي للكلام في دماغ المستمع كي يحدد مثلا سبب صعوبة الإدراك السمعي، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضا على سبيل المثال أن يعرف المسار العصبي للكلمة المقروءة في دماغ القارئ، وأن يعرف الدور الذي تؤديه كل منطقة في هذا المسار في عملية إدراك الكلام المقروء أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف في منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة في التعلم غير التلف الذي ينتج عنه إذا ما كان في التلافيف الزاوية ـ Angular Gyrus، والأمر كذلك إذا ما كان التلف يقع في غير هذا النوع من التلافيف.

كما أن التلف في منطقة فيرنك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف في منطقة مقدمة الحركةPre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف في الجسم الحاسي ، أو في فص فرس البحر ـ Hippocampus، أو في منطقة

(*) سوف يتم إعطاء فكرة عن هذه الأدوات التشخيصية في كتاب التدريب العمل على تشخيص الصعوبة في القراءة ولا سيما أداة POT، والفكرة العلمية التي تقوم عليها هذه الأداة في التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واجه المتخصص في الصعوبة تقرير طبي أو فحص مرافق للحالة التي يتم عرضها عليه متضمنا نتائج هذه الأداة إن شاء الله سبحانه وتعالى.

الحركة Motor Zone؛ حيث أن التلف في كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها ينتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طبيًّا يتم على يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمي ونفسي يتم على يد خبير صعوبات التعلم.

فضلًا عن أن بحث مجموعة الأسباب في هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة النواقل العصبية، وأثر الخلل في وظيفتها على عملية التعلم والصعوبة التي يمكن أن تحدث فالأسيتايل كولين ستيريز ـ Acetylcholine stares إذا لم يتم تكسيره بصورة مناسبة داخل الخلية العصبية ـ Neuron بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللا واضحا في عملية الإدراك الحسي، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبي في وظيفة الدوبامين ـ Dopamine كناقل عصبي آخر، وهكذا نجد تنوعًا وتباينًا شديدًا عند دراسة مثل هذا المكون الفرعي ضمن المكون الكبير الخاص بالأسباب العضوية- الطبية.

وزيادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، فهي هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتاد وطبيعة خلايا المخ، وطبيعة البناء التشريحي لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System (CNV)

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سببًا يتعلق بأي من النواحي العضوية- الطبية، ومن ثم فإن عليه في هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث في خصائص نموه من كافة النواحي والمجالات، أو أن يحاول جاهدا بحث طرق الطفل النوعية في معالجته وتجهيزه للمعلومات التي يتم تناولها، وهو الأمر الذي يستدعي من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، بل وكفاءة ونوعية الإستراتيجيات التي يعتمد عليها الطفل في تعلمه.

وفي حالتنا هنا، والمتمثلة في صعوبة القراءة سوف يكون التركيز في التشخيص للدارسين في كليات الآداب والتربية على عمليات القراءة الفرعية وتحت الفرعية التي تمثل في عالبها متطلبات سابقة للقراءة الجيدة أو للقراءة بدون صعوبة

خامسًا- الفرض التشخيصي Diagnostic Hypothesis:

ليست قضية التشخيص كما أشار النموذج من السهولة والبساطة بمكان، بل هي عملية من التنوع والاتساع والشمول والخبرة والدربة والحنكة بمكان.

ولأن بها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصي أو العبارة التشخيصية، وهي عبارة قصيرة ومحكمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهي العبارة التي سوف يتحدد في ضوئها طبيعة العلاج ونوعه، وحالما يكون الفرض التشخيصي صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه

فمثلا قد تكشف الاختبارات التشخيصية لكل عملية فرعية وتحت فرعية كما أشار إليها نموذجنا في عمليات القراءة عن أن الطفل يعاني من قصور على- سبيل المثال- في :

أ- التشفير الأورثوجرافي(الكتابي/ الإملائي)؛ فيكون الفرض التشخيصي كما يلي "الطفل يعاني من صعوبة في التشفير الأورثوجرافي (الكتابي/ الإملائي).

ب-التوليف الصوتي؛ فيكون الفرض التشخيصي كما يلي. " الطفل يعاني من قصور في التوليف الصوتي" وهكذا.

سادسًا- العلاج Remediation:

تمثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية في هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التي تبنى على ما يسبقها من مراحل.

ويصمم ما يحدد كفاءة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه في مرحلتي الانتقاء والتشخيص

ولا يبكر متخصص في العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ- سعة مدرك وخبرة القائم على العلاج ومعرفته الواسعة بالمجال الطبي وكيفية العمل خلف الطبيب؛ لأن كل سبب طبي يستدعي نوعًا محددًا من الإجراءات والعلاجات الطبية والتي هي من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذي يقوم به إخصائي صعوبات التعلم؛ حيث يمهد إليه تحديد محتوى ونوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبي، لأن خبير الصعوبة سوف ينظر مثلًا في تقرير الفحص الطبي ثم يحدد نوع الصعوبة في ضوء السبب الطبي المرفق،ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذو الصعوبة في القراءة.

ب- وعي وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وكيفية إجراء تكامل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير فهناك البرامج التعويضية، والبرامج الحسية، والبرامج، العلاجية بما تتضمنه من أنواع وفنيات متعددة، وهناك أيضا برامج المناهج البديلة وبرامج المناهج المعدلة.

ج- وعي وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء العلاج؛ بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتقال إلى نشاط علاجي آخر.

على أية حال، إننا في ضوء ما أوردناه في الجانب الخاص بالعرض التشخيصي، سوف يقوم الباحث أو المتدرب أو الخبير بتصميم برنامج علاجي لعلاج القصور في التشفير الأورثوجرافي لو كان التشخيص والفرص التشخيصي قد كشف عن أن

القصور وقع فقط في هذه العملية، ولو كشفت مرحلة التشخيص، وما تم صياغته في العبارة التشخيصية عن أن القصور لدى الطفل يقع في عمليتي التشفير الأورثوجرافي والتوليف الصوتي في آن واحد فإن القائم على العلاج سوف يقوم ببناء برنامج علاجي يتضمن نشاطين علاجيين، أحدهما لعلاج القصور في التشفير الأورثوجرافي (الكتابي/ الإملائي)، ونشاط آخر لعلاج القصور في التوليف الصوتي، أو نشاط علاجي يدمج في محتواه بين ناحيتي القصور.

الفصل الخامس
"حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًا"

أولًا: موضوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص

ثانيًا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة

ثالثًا: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًا

أولا :موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص:

ذكرنا من قبل أنه بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١١م) يتضح أنه يتضمن(٣) مراحل كي يتم التدريب الميداني، هذه المراحل تتمثل في :

١ -مرحلة الانتقاء والتعرف في هذه المرحلة يتم انتقاء ذوي صعوبات القراءة، وتتمثل هذه المرحلة في النموذج ابتداء من الخطوات والإجراءات من (١) حتى (٦)، وهذه الخطوات والإجراءات كانت هدف الكتاب الأول والمعنون" التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم وقد تناولنا فيه كل ما يتعلق بهذه المرحلة.

٢- المرحلة الثانية، هي مرحلة تشخيص صعوبة القراءة؛ أي أنها المرحلة التي تلي مرحلة الانتقاء وتعرف ذوي صعوبة القراءة.

وقلنا في كتابنا السابق بأنه لكي تعم الفائدة، ويصبح التدريب أكثر إجرائية وواقعية- قلنا- لابد من اختيار محتوى أو نوع محدد للصعوبة

وذكرنا بأننا سنتخذ القراءة موطنا للصعوبة كي يتم التدريب العملي عليها

ونبه بأن الإجراءات المتبعة في إطار صعوبة القراءة سوف تكون هي ذاتها الخطوات والإجراءات الخاصة نفسها بانتقاء ذوي صعوبات التعلم في أي صعوبة أخرى كالحساب مثلا اللهم إلا تغييرًا واحدًا في هذه الإجراءات ألا و هو استخدام اختبار لتقييم الصعوبة في الحساب بدلا من اختبارات تقييم في القراءة ، وهكذا في بقية مواطن ومحتويات الصعوبات الأخرى؛ إذا لا فرق إلا في تغيير هذا الجانب فقط، والذي يتغير بتغير موطن الصعوبة.

واستكمالا لعموم الفائدة في التدريب الميداني ننوه بأن انتقاء ذوي صعوبات

التعلم في القراءة هنا كمثال لا يعني بأي حال من الأحوال أننا شخصنا صعوبة التعلم في القراءة، لا، إنما تعرفنا فقط على الأطفال الذين يوجدون داخل الفصل الدراسي العادي، أو الطفل الذي عرض عليك في عيادة صعوبات التعلم ولديه صعوبة في القراءة أو في تعلمها.

إذن، بعد الانتقاء تبدأ مرحلة التشخيص العلاجي، وهي مرحلة تنصب أهدافها على:

١-معرفة السبب النوعي الدقيق والمحدد الذي سبب الصعوبة في القراءة التي اتخذناها هنا كمثال للتدريب.

٢- صياغة الفرض التشخيصي أو العبارة التشخيصية، وهي عبارة قصيرة ومحددة تعبر بتصور قاطعة عن سبب الصعوبة، ويتكأ عليها كأساس في النظر لتكوين البرنامج وإعداد أفكاره، وأهدافه.

وطبقا لنموذج سليمان التشخيصي العلاجي(٢٠١١م) نجد أنه يتضمن العديد من الأسباب التي يمكن أن تكمن خلف الصعوبة - هي صعوبة القراءة هنا- ويوضحها الصندوق المستطيل أقصى يمين النموذج، والتي تتمثل في الأسباب النوعية أو الدقيقة التي تخص النواحي الآتية:

١- الطبية والعضوية.

٢- العمليات النفسية الأساسية.

٣- المهارات السابقة.

٤- تجهيز المعلومات.

٥- السرعة في القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية.

٦- الأسباب المساعدة.

وتوضيحا لما تقدم، وتفصيلا لما ذكر نود القول بأن الخبير أو المتدرب يجب عليه بعد أن حدد الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة أن يفحص كل حالة على

حدة ليعرف سبب الصعوبة، وبصورة أكثر دقة يفحص كل حالة ليعرف السبب النوعي المستدق الذي سبب صعوبة القراءة.

١ -وهنا يجب على الخبير أو المتدرب أن يكون موسوعي العلم والمعرفة؛ إذ يجب عليه أن يكون لديه زاد متخصص في النواحي الطبية والعضوية والعصبية.

لماذا؟

لأن سبب الصعوبة في القراءة يمكن أن يكون راجعًا إلى خلل في عمليات الكيمياء الحيوية، وهنا سوف يقرأ التقرير الطبي الوارد من جهة التحليل، ثم يحدد طبيعة العملية الحيوية التي بها خلل، ثم يحدد الأدوية اللازمة والإجراءات والمستلزمات الدوائية، سواء كان ذلك يخص الأدوية، أو جلسات الكهرباء أو أي نواحي علاجية أخرى، والتي تمثل اختصاصًا أصيلًا للمتخصصين في الطب العصوي وليس خريجوا كليات التربية والآداب لكن يبقى على المتخصصين والخبراء من الحاصلين على درجاتهم العلمية من الكليتين الأخيرتين وممن يرجون تدريبًا، أو تشخيصا وعلاجًا ناجحًا ومتعمقًا أن يعرفوا أثر تلك الحالة الطبية التي تم تشخيصها على القصور التي تسببه في عملية القراءة، وهنا عندما يصل إلى هذا الرابط فسوف يحدد بدقة طبيعة ومحتوى وأساليب العلاج الذي سيقدمه للطفل متوازيا مع العلاج الطبي.

فهب أن تقرير الأشعة والتحاليل الوارد إلى الطبيب العضوي أفاد بأن الطفل يعاني من خلل في كفاءة الدومامين، أو الكولين ستيرير، وكليهما من النواقل العصبية، هنالك سيقوم الطبيب بوصف العقار العلاجي، لكن يبقى تحديد علاقة الخلل في هذا الناقل العصبي وصعوبة التعلم الناشئة، وأي خلل في العملية أو المهارة الفرعية داخل عملية القراءة ستصاب بقصور حتى يتم تحديد نوع البرنامج ومحتواه، وهكذا مع كل سبب آخر ستحدده الأشعة والتحاليل.

إذن، نحن هنا أمام قراءة علمية متخصصة قد تكون بعيدة عن مرمى إعداد الخبير أو المتدرب العلمي كأولئك الذين يعدون علميًا في كليات التربية والآداب.

إن على أمثال هؤلاء أن يواصلوا الاتصال بالمعارف والتخصصات المختلفة التي تخرج عن إطار إعدادهم العلمي ، وهو الأمر الذي يستدعي جهدًا متواصلًا من القراءة والاستزادة والتواصل مع المتخصصين في مجالات علمية أخرى، وهو ما يمثل واحدة من أهم الصعوبات للمتخصصين في مجال صعوبات التعلم، لأنه لا غنى عن الاطلاع والتواصل مع الآخرين.

٢- إذا لم يكن في تقرير الأشعة من ناحية الكيمياء الحيوية والعمليات الفسيولوجية الداخلية أي قصور في هذا الجانب، فإن الأمر قد يستدعي فحصًا للنواحي العصبية وبخاصة ما يتعلق منها بالجهاز العصبي المركزي ـ Central Nervous System(CNS)، هو أحد الأسباب التي تطرح بقوة في تفسير أسباب الصعوبة على العموم، وأسباب صعوبة القراءة على الخصوص، هنالك سوف يتم الأخذ بعين الاعتبار النظر إلى المخ ـ Brain، والحبل الشوكي ـ Spinal Cord، والخلية العصبية ـ Neuron، والناقل العصبي المسمى الكولين ستيريز، و. . .إلخ

وفي هذا الإطار على الخبير والمتدرب معرفة المسار العصبي ـ Neuron Pathway التي تأخذه الكلمة المقروءة داخل المخ، ووظيفة كل منطقة داخل المسار الذي تأخذه الكلمة المقروءة في عملية القراءة وتعلمها، والأثر الظاهر أو القصور الذي سيظهر نتيجة وجود تلف في كل منطقة من مناطق مسار الكلمة التي يتم قراءتها

وفي هذا السياق فإنه على الخبير أن يعرف مثلًا أن من المناطق بالمخ التي يشملها المسار القرائي منطقة القشرة البصرية ـ Visual Cortex، التلافيف المخية وبخاصة التلفيفة الزاوية ـ Angular Gyrus ، والسوبرامارجينال ـ Supramarginal Gyrous، ومنطقة فيرنك، والجسم الجاسئ أو الثفني ـ Corpus Callsom والجزيرة ـ Insula ، ومنطقة بروكا ـ Broca,s Zone، ومنطقة مقدمة الحركة ـ Premotor Zone، ومنطقة الحركة ـ Motor Zone، غير متناسي المنطقة المسئولة عن الذاكرة السمعية التتابعية ـ Auditory Sequentral Memory، وهكذا

وعليه أيضًا أن يكون على علم ووعي بما تمسه كل منطقة من هذه المناطق

وغيرها فى إظهار الطفل لصعوبة بعينها فى عملية أو مهارة من عمليات أو مهارات القراءة، ووضع البرنامج المناسب ومحتواه اللازم لعلاج القصور النوعى الظاهر فى عملية القراءة، كل هذا بعد أن يصف الطبيب الدواء والإجراءات الطبية المناسبة للعلاج.

أيضًا يجب أن يعرف الخبير أو المتدرب بأن عدم الكفاءة فى تكسير الناقل العصبى سوف يظهر أثره فى صعوبة معينة داخل عملية القراءة، كما عليه أن يكون على علم بظاهرة الانتباذ العصبى بالمخ وما يسببه من صعوبات، وكيف يحدد البرنامج المناسب للعلاج.

إذن، نحن فى التشخيص أمام متطلبات كثيرة للمتخصص فى مجال الصعوبة.

٣- يجب على الخبير أو المتدرب إذا لم يجد أى من الأسباب السابقة أن يقوم بفحص البدائل الأخرى التى يمكن أن تسبب صعوبة القراءة.

٤- من البدائل الأخرى التى سوف يستدير خبير الصعوبة أو المتدرب لفحصها القصور فى أى عملية من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة، لكن فى إطار طبيعة القراءة ومحتواها، وليس الانتباه والإدراك والذاكرة بعامة، لماذا؟

لأن الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة تتأثر كل عملية منهم بمحتوى وطبيعة المثيرات، فقد يكون الطفل جيدًا فى الانتباه للمثيرات الشكلية أو العددية أو المصورة لكنه يعانى من قصور فى الانتباه للحروف أو الألفاظ المنطوقة، والأمر كذلك فيما يخص الإدراك والذاكرة.

إذن، ليس بالضرورة أن يكون الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يعانى من قصور فى الانتباه ككل أو الإدراك ككل أو الذاكرة ككل.

٥- إذا لم يجد الخبير أو المتدرب أى قصور فى النواحى والمجالات المتقدمة فعليه الآن أن يقوم بفحص كفاءة العمليات أو المهارات السابقة والمتطلبة لقيام بعملية القراءة والتى تمثل واحدا من أهم الجوانب المهمة فى الصعوبات النهائية؛ لأنه قد

يكون القصور فى مثل هذه المهارات التى تمثل متطلبات سابقة هى السبب فى صعوبة القراءة.

وهنا نود الإشارة بأن هذه المتطلبات السابقة بالإضافة إلى العمليات النفسية الأساسية تمثل الجانب الأكبر من الصعوبات النمائية، والتى من البديهى أنها تسبب الصعوبة الأكاديمية، هذا إن جاز لنا أن نسمى صعوبة القراءة صعوبة أكاديمية؛ لأن هناك من التصنيفات من يضعها ضمن الصعوبات النمائية الثانوية.

على أية حال، بغض النظر عن جدل تصنيف صعوبة القراءة ضمن الصعوبات الأكاديمية أو الصعوبات النمائية الثانوية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات النمائية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات الأكاديمية. بغض النظر عما تقدم لأنه ليس موضوعنا الآن، إنما هنا أمام بحث ماهية المهارات السابقة والتى يمكن أن تسبب الصعوبة؟

وقبل الإجابة على هذا نود الإشارة مؤكدين بأن هناك زعم خاطئ بأن الصعوبات النمائية متمثلة فى صعوبات الانتباه والذاكرة والتفكير هى التى تسبب صعوبة التعلم الأكاديمية.

لماذا؟

لأنه لو كان هذا القول صادقًا لكانت جميع الصعوبات الأكاديمية ذات أصل واحد فى التسبيب؛ أى لكانت أسباب صعوبة القراءة هى ذاتها أسباب صعوبة الكتابة، هى ذاتها أسباب صعوبة فهم اللغة المسموعة ، وفى الوقت ذاته هى أسباب صعوبة الحساب، وهذا قول لا يستقيم وأبسط قواعد المنطق العلمى.

أيضًا لو كان القول المتقدم صحيحًا لكان نوع واحد من البرامج، وذات محتوى واحد، وطبيعة واحدة يصلح لعلاج أى صعوبة مهما اختلفت طبيعتها ومحتواها؛ أى لكان برنامجًا فى علاج اضطراب الانتباه، إذا كان اضطراب الانتباه هو سبب الصعوبة يكفى لعلاج أى نوع من أنواع الصعوبات المتقدمة

فهل هذا منطق؟

هل هذا يستقيم مع الفطرة والسليقة العلمية السليمة؟

هل هذا يستقيم مع الفكرة القائلة بأن المتطلبات السابقة تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

هل المتطلبات السابقة للقراءة هي ذاتها المتطلبات السابقة للكتابة، وهي هي المتطلبات السابقة للاستماع، وهي هي المتطلبات السابقة للحساب؟

أعتقد أن الأمر ليس في حاجة إلى إجابة؟!!!!

ولكي أوضح خطأ هذه الفكرة سوف أضرب لك مثالاً

هب أن مريضًا يعاني من اصفرار في بياض العين، فيها يفكر الطبيب لأول وهلة عند فحص المريض إكلينيكيا؟

في البداية سوف ينصرف تفكير الطبيب لأول وهلة في فحص الكبد، واضعًا في تفكيره احتمالات كثيرة لأن يكون هناك عطب ما في كبد الحالة التي يفحصها.

وبالفحص الإكلينيكي سوف ينصرف تفكير الطبيب إلى عدد من الاحتمالات تخص الكبد منها:

أ- وجود عطب في المرارة وهنا توجد احتمالات متعددة سوف يختلف علاجها في ضوء كل احتمال، ومن هذه الاحتمالات:

- وجود حصوة في المرارة.
- تعاني المرارة من التهاب(خفيف، أو متوسط، أو شديد، أو مزمن).
- انسداد في بعض أو كل القنوات المرارية.
- أسباب أخرى.

ب- كثرة الدهون بالكبد و/ أو حوله.

ج- تليف جزئي أو كبير.

د- الإصابة بالتهاب كبدي وبائي نتيجة الإصابة بفيروس(A)أو (C) أو (B)، أو ..إلخ

هـ- التهاب العدة الكبدية ذاتها، وشدة هذا الالتهاب.

و- انسداد القنوات المرارية داخل الكبد.

والآن دعني أسألك وأنت غير متخصص.

-هل يصلح الليجالون - Legalon، أو السيمالرين - Simalarin لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

هل يصلح الإنترفيرون - Interferon لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

أعتقد أنه يصبح من الغباء أو البلادة العلمية والطبية أن يقال أن أي مما تقدم يصلح لكل الحالات السابقة.

إذن، مادام العلاج يختلف باختلاف السبب، فلماذا إذا لا يختلف علاج صعوبة القراءة باختلاف السبب مادام أسباب صعوبة القراءة كثيرة ومتنوعة وأسباب صعوبة الحساب تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

إننا لو اعتبرنا القراءة كعملية كبرى تقابل مرض الكبد كما ورد بعاليه، وأن هناك أسبابًا متعددة يمكن أن تكون هي التي سببت مرض الكبد وما صاحبه من عرض الصفراء الظاهر، وأن الأسباب المستدقة والنوعية والفرعية لمرض الكبد كانت مختلفة، إذن فمن المطقي أن يكون العلاج مختلفًا طبقًا للسبب، وهكذا تكون القراءة كعملية كبرى لها أسباب متنوعة ومختلفة، ومن ثم يجب أن يكون العلاج مختلفًا باختلاف السبب، نتيجة منطقية.

وعليه، مادام من باب المنطقي أن يختلف العلاج باختلاف سبب صعوبة القراءة فيصبح من باب البدهي أن علاج صعوبة الكتابة سوف يختلف عن علاج صعوبة القراءة، وعلاج الأخيرة وما يسبقها سوف يختلف عن علاج صعوبة الاستماع أو صعوبة الحساب وهكذا.

إذن، القول بتوحد السبب من زاوية الصعوبات النمائية مهما اختلفت الصعوبة أمر هراء ولا يستقيم وأبسط أبجديات المنهج العلمي، كما لا يستقيم وأبسط بدهيات العلاج.

٦- إن المهارات السابقة أو المتطلبات السابقة باعتبارها أحد أهم جوانب ومكونات الصعوبات النهائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، لذا يجب على الخبير أو المدرب العلم بذلك وهو يقوم بعملية التشخيص.

فالمهارات التي تمثل متطلبات سابقة في الحساب نجد منها:
- التآزر الحركي.
- التآزر البصري- الحركي.
- الذاكرة البصرية المكانية.
- الإدراك الفراغي لأن الأعداد يختلف معناها باختلاف وضعها في الفراغ.
- الانتباه والإدراك البصري بعامة للأشكال والأعداد مدى، ومدة، وتركيزا.
- العد.
- التسلسل والتعاقب.
- معنى الرموز ومدلولاتها المنطقية.
- الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- متطلبات أخرى.

فما هي إذن المهارات التي تمثل متطلبات سابقة للقراءة؟

هنا سوف نوضح لهذه المهارات التي تمثل متطلبات سابقة حتى نعلم بأن الصعوبات النهائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل. ومن ثم، لا يصلح أن تكون الأسباب النهائية للصعوبة الأكاديمية متحددة فيما يذكر في هذا المجال، وكما يذكر المتعجلون من غير المتخصصين، وعليه يجب أن تختلف البرامج العلاجية من صعوبة إلى أخرى.

وللإجابة على السؤال المتقدم حتى تؤخذ في الاعتبار يمكن الإشارة إلى أن من أهم هذه المهارات أو العمليات طبقا لنموذج المؤلف في عمليات القراءة تتمثل في:

- التشفير الأورثوجرافي أو الكتابي - Graphic or Orthographic Encoding

التشفير الفونيمى أو الصوتى ـ Phonemic Encoding.

- التوليف الصوتى ـ Sound Blending.

- التحليل الصوتى ـ Sound analysis.

- التشفير السيمانتى (المعنى) ـ Semantic Encoding.

- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيا.

- تجهيز القرار المعجمى ـ Lexical Decision Processing

- إصدار القرار المعجمى.

- السرعة فى إجراء العمليات السابقة.

- أخرى.*

بعد ما تقدم يمكننا الحكم مرتاحين بأن المهارات التى تمثل متطلبات سابقة، والتى تمثل أحد أهم جوانب صعوبات التعلم النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، ومن ثم لا يصلح أن تكون صعوبات التعلم النمائية واحدة مهما اختلف نوع الصعوبة، وعليه لابد أن تختلف البرامج العلاجية فيما بينها باختلاف نوع الصعوبة.

٧- إذا تم فحص الأسباب السابقة ولم تجد أى قصور فيما يخص ما تقدم فيجب عليك كخبير أو متدرب أن تقوم بفحص دقيق لأسلوب أوطريقة أو استراتيجيات معالجة المعلومات ومستوى معالجتها التى يتبعها الطفل فى معالجة وتناول المعلومات التى يقرأها.

وهنا نود الإشارة إلى أن البحث فى طريقة الطفل فى تجهيز المعلومات ليس من السهولة بمكان وذلك للأسباب الآتية:

---

* لمزيد فى هذا الجانب راجع مؤلفاتنا السابقة

سيكولوجية اللغة والطفل (٢٠١٠م). الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربى

صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها، الطبعة الأولى، القاهرة دار الفكر العربى

أ- أن الإستراتيجيات تمثل تكوينات فرضية

ب- أنها تمثل أسلوبًا وتفضيلًا شخصيًّا يختلف باختلاف الفرد.

ج- تختلف الإستراتيجيات التي يتبعها الفرد باختلاف طبيعة ونوع ومحتوى ما يقرأه

د- قد تتنوع الإستراتيجيات لدى الفرد حتى مع توحد نوع ومحتوى ما يقرأه.

هـ- أن الوقوف على الإستراتيجية التي اتبعها الفرد تتوقف على كفاءة وحس وخبرة القائم على تحليل البروتوكول المأخوذ من الفرد

و- أن الوقوف على الإستراتيجية التي اتبعها الفرد يختلف تسميتها من قائم بتحليل البروتوكول إلى آخر.

ز- أن هناك صعوبة بالغة في أن يعبر الطفل عن الطريقة التي اتبعها أثناء أدائه للمهمة؛ لأنه من المعروف علميًّا بأن الأطفال تتفوق لديهم القدرة الاستقبالية على القدرة التعبيرية، ومن ثم فإنهم قد لا يجيدون التعبير عما يجول بداخلهم، أو التعبير عن كيفية تفكيرهم، أو الخطوات التي اتبعوها أثناء إنجازهم للمهمة القرائية التي أوكلت إليهم في ضوء ما هو مطلوب منهم من استجابة.

ح- على الخبير أو المتدرب أن يكون ملمًّا بعدد كبير جدًّا من الإستراتيجيات التي تتسم بالكفاءة في عملية القراءة، كما عليه في الوقت نفسه أن يكون على دراية بعدد كبير جدًّا من الإستراتيجيات التي تتسم بالقصور و يتبعها بعض الأفراد ذوي الصعوبة.

ط- أخرى

ثانيًا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة:

٩- الأسباب المساعدة. لأن مجال صعوبات التعلم مجال متفرد عن بقية المجالات، ومن نواحي تفرده هو أن أسباب الصعوبة تقع داخل الطفل، وما يقع خارجه من نواحي قصور أو حرمان أو معوقات أو أسباب أو عوامل إنما تحض

أساء لفئات الأخرى غير القادرة على التعلم بصورة مناسبة، أو الفئات التي يتخلف أفرادها دراسيًا عن أقرانهم داخل الصف الدراسي ممن يكافئونهم في العمر الزمني والذكاء.، مثل هذه العوامل إنما تمثل عوامل مساعدة تعجل بالصعوبة أو تزيد من حدتها، ولكنها ليست سببًا لها.

وفي إطار بحث العوامل المساعدة فإنه يتوجب على الخبير بحث العديد من العوامل الخارجية المساعدة في ظهور الصعوبة، أو التعجيل بظهورها، أو زيادة حدتها.

ومن هذه العوامل المساعدة :

أ - المشكلات الأسرية - Familial Problems وهنا يتطلب من الخبير الاستعانة بذوي الخبرة في المجال كالاستعانة بالإخصائي الاجتماعي لعمل بحث اجتماعي حول طبيعة العلاقة الأسرية بين الأب والأم والإخوة ليرى ما إذا كانت هناك مشكلات أو خلافات أسرية متكررة بين الزوجين، ومعدل تكرارها وشدتها وحدتها.

أيضًا على الخبير أن يبحث طبيعة العلاقة بين الوالدين في تفاعلهما ومعاملتهما لإخوة الطفل، ليبحث ما إذا كان هناك علاقة تفضيل لبعض الإخوة عليه، أو أن أحد الوالدين يؤذي الطفل بدنيًا، أو معنويًا، أو لفظيًا، وطبيعة هذا الإيذاء وتكراره، وحدته.

كما عليه أيضًا أن ينظر بعين الفاحص والمدقق الأريب ما إذا كان أحد الوالدين أو كليهما يريد زيادة مبالغ فيها في تدليل الطفل إلى الحد الذي يجعل الحبل على الغارب لدى الطفل دون النظر إلى تربية المسئولية لديه في أداء ما يوكل إلى الطفل من مهام وواجبات مدرسية.

إن الخبير هنا مطالب بإجراء بحث أسري شامل إما بذاته أو عن طريق الإخصائي الاجتماعي، والأخير هو الأوفق والأليق، وإن كان لا يخلو الأمر من

مشاركة خبير الصعوبة للإخصائي الاجتماعي في توجيهه للتركيز في بحثه على نقاط معينة ليغطيها بالبحث الشامل والمتعمق.

ب-الاضطرابات الانفعالية - Emotional Disturbance: تتفق التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقوانين ٩١ / ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م)، ٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، ١٠٨/ ٤٦٦ لسنة (٢٠٠٤م) وتعديلاتها، وكذلك تعريف الرابطة الوطنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الصادر في السنوات(١٩٨١م) و(١٩٨٨م)، و(١٩٩٠م) والتعديلات اللاحقة، وكذلك تعريف الجمعية الأمريكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وغالبية التعريفات الدولية الأخرى الدائرة في المجال، وتعريف سليمان (٢٠١١م)- جميعها تتفق- على أن الاضطرابات الانفعالية ليست سببًا لصعوبة التعلم، ومن هنا فإنه على خبير صعوبة التعلم الذي سيوكل إليه أمر التشخيص والعلاج الاستعانة بالإخصائي النفسي الواقع بالمؤسسة التعليمية التي يوجد بها الطفل ليتثبت من طبيعة الجوانب الانفعالية والوجدانية لدى الطفل، وطبيعة ثباته الانفعالي، وحدة التوتر النفسي والقلق النفسي لديه، ومدى ملاءمة استجاباته نوعًا وحدة وشدة وتكرارًا فيما يواجهه من مواقف ومشكلات، وما يخص هذا الجانب في تفاعلاته مع الزملاء والأقران.

ج- الحرمان الثقافي - Culture Deprivation من الثابت والمعلوم استقاءً واستلهامًا لأبحاث مجال صعوبات التعلم، واستقراءً، ولو حتى عابرًا للتعريفات الدولية الخاصة بصعوبات التعلم يجد دون إمعان نظر أو إجهاد عقل أن الحرمان الثقافي ليس سببًا لصعوبة التعلم، إنما هو طبقًا لنموذجنا التشخيصي العلاجي يعتبر من العوامل المساعدة التي قد تبكر بظهور الصعوبة أو تزيد من حدتها أو آثارها.

والحرمان الثقافي يعد من المتغيرات الشائكة والتي قد تغيب ما هيتها عن الكثيرين، وحتى عن بعض المتخصصين في المجال وخاصة ممن أصيبوا بعجلة النظر والاعتبار، أو أولئك الذي يرتجي الواحد منهم انتسابًا للمجال كي يطعم من

خلاله !!! أو عبر المتخصصين الذين طوفوا في المجال طواف المتعجل راغبًا الوصول إلى قصر إحاطته الكثير من الدهاليز والشعاب المتحورة والمتكسرة، أوليس كثرة الدهاليز والشعاب تؤخر رؤيا القصر عن الزائر العجول؟!!

إن الحرمان الثقافي يقع وقوع الذي لا ينفك من الأغلال والقيود إذا ما كان الطفل يعيش في بيئة تفتقد الحد الأدنى من مقومات الحياة، إلى الحد الذي يجعل بيئته لا توفر له الحد الأدنى من الإثارة والمشاغلة والمشاكسة والتنبيه!!!!

كما يتحقق الحرمان الثقافي حالما انتقل الطفل إلى تعليم بلسان غير لسانه الذي تربى عليه وتعلم به. إنها حالة من تغير لغة التعليم مخالفًا لما اعتاد وتعلم بها من قبل؛ تمامًا كما يحدث إذا كان هناك طفل قد تلقى تعليمه باللغة العربية عددًا من السنوات مثلا، ثم شاءت الأقدار أن ينتقل إلى بيئة تعليمية لغة التعليم فيها باللغة الإنجليزية أو العكس.

إن الطفل الذي سيرته الأقدار وحده حظه العاثر أن يواجه هذه الحالة ثم تعثر دراسيًا أو انخفض تحصيليًا ولم يساير أقرانه من العمر الزمني نفسه ونسبة الذكاء في التحصيل الدراسي فإنه لا يعد من تعداد صعوبات التعلم إنما يعد من المتأخرين دراسيًا ـ Achievement Retardation.

د- نقص الفرصة للتعلم ـ Learning Disadvantage نقص الفرصة للتعلم واحد من أهم المتغيرات التي أكدت التعريفات الدولية وأدبيات المجال على أنه ليس سببا لصعوبة التعلم؛ لأن سبب الصعوبة دائما ما يقع داخل الطفل، بينما نقص الفرصة للتعلم متغير يقع خارج الطفل فلا داع إذن أن يقال بأن هذا المتغير سببا لصعوبة التعلم، إنه سبب للتخلف الدراسي ـ Achievement Backward ، أو سبب للتأخر الدراسي لكنه ليس سببًا لصعوبة التعلم

إن هذا المتغير قد ورد ذكر استبعاده من أن يكون سببًا لصعوبة التعلم في العديد من التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي المنوه عنه آنفا، وكذلك تعريفا سنة(٢٠١١م)، وهو

يعد لدينا عاملًا من العوامل المساعدة على التكبر بظهور الصعوبة أو زيادة شدتها وحدتها.

وحالة نقص الفرصة للتعلم حتى يوفق الذى سيجرى بحثه حول الطفل تلزمه بحث الحالات التى بها يتحقق وقوع هذا المتغير.

ومن هذه الحالات أن يجبر ولى الأمر ابنه على الغياب كى يساعده مثلًا فى أداء بعض الأعمال، أو أن يتعيب الطفل من المدرسة تعيبًا كثيرًا كأن يكثر من الهروب من المدرسة.

ولعل ضابط الكثرة والقلة هنا يعد من المحكات التى يختلف عليها، وإن كنا نرى بأنه يمكن اللجوء إلى عدد مرات الغياب التى تؤدى إلى الفصل من الدراسة، مع الأخذ فى الاعتبار توزيع إجمالى هذا العدد على فترات زمنية للوقوف على ضابط نقص الفرصة للتعلم، كأن يوزع عدد مرات الغياب الموجب للفصل على الأشهر، ليتم تحديد نصيب كل شهر، وكل أسبوع. وعليه، فإن الزيادة عن الحد الناتج عن نصيب كل فترة يجعل متغير نقص الفرصة للتعلم متحقق الوقوع.

وقد حاول المؤلف إيجاد محك إجرائى فى هذا المجال فوجد نتاجًا كبيرًا، لكن بحث التراث العالمى وجد ما يقترب من هذا المحك، وإن كان ليس هو بالتمام كما ذكرنا هنا، لكن إن هذا واحدًا من أهم الصعوبات البحثية التى تواجه الدالف للمجال، وإن كان لديك عزيزى القارئ ما تراه مناسبًا غير الذى قلت فعلمنى وسأكون لك من الشاكرين الحامدين.

ويرى البعض — ونحن نؤيدهم — بأن حالة نقص الفرصة للتعلم يتحقق وقوعها إذا كان معلم الطفل غير كفء، ويتسم بالرداءة فى التدريس، أو يكثر غيابه وإهماله، ولا مبالاته، ومن هنا فلا بد من ضابط لبحث هذا الجانب وضبطه إجرائيًّا.

ه- القصور الاقتصادى أو الفقر Economic Disadvantage: يرد هذا المتغير فى تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه سابقًا، وكذلك العديد من التعريفات الدولية الأخرى، وتعريف

سليمان(٢٠١١م)- يرد هكذا وأن الصعوبة في التعلم لاترجع إلى الـ Economic Disadvantage، وقد عبر على فهمها مهمًا إجرائيًا، فما المقصود بالعيوب الاقتصادية؟

مفهوم أنظر إليه فأحاله عامًا وضبطه إجرائيًا يحتاج وجهة نظر. ولفهمه وضبطه إجرائيا فإن الأمر يتوجب النظر في الدراسات الأجنبية، فوجدته يضبط عن طريق الاعتبار لدخل الأسرة، وما إذا كان هذا الدخل موزعًا على عدد أفراد الأسرة ينخفض عن الحد أو المعدل العالمي ودراسات أخرى تنظر إلى الحد أو الجعل الوطني والأمر شائك لضبط هذا المتغير، وإن كان ضبط هذا المتغير ومرماه يعادل كلمة الفقر، ومن ثم فإن ضبطه إجرائيًا يتوجب على الإخصائي الاجتماعي الذي يتعاون مع خبير الصعوبة أن يتأنى في بحثه ليقف على حقيقة ما إذا كانت حالة الأسرة ماديًا تجعلهم في عوز دائم أو عوز في غالب الأحوال، وهو أمر يستطيع الإخصائي الاجتماعي استجلائه تحت السياق الاجتماعي، وحالة المسكن الذي تحيا فيه الأسرة، ووظيفة الوالدين، ودخله الشهري

على أية حال، إن ضبط هذا الأمر إجرائيًا فيه أكثر من وجهة نظر، وكل واحدة منها جديرة بالاحترام والتقدير والتوقير والاعتبار!!!

و الإعاقة الحركية أو البدنية واعتلال الصحة العامة،والإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية في هذا الجانب يجب أن يتأكد خبير الصعوبة بعد الاستعانة بمن يرى بأن الطفل لا يعاني أي مما تقدم، وإلا أعتبر حالة أخرى غير حالة صعوبة التعلم، والحكم هذا ليس حكمي إنما هو حكم أدبيات المجال، وحكم التعريفات الدولية، والتي تصنف من يعاني واحدة مما تقدم إما حالة تأخر دراسي أو تخلف دراسي أو مشكلات تعلم ـ Learning Problems ، وهكذا

١٠- إذا قمت كخبير أو متدرب في التربية الميدانية بفحص كل ما تقدم ولم تجد أي قصور في الجوانب والنواحي المتقدمة فإن الأمر يتطلب منك البحث في السرعة في القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية. والسرعة كعملية ومتطلب نهائي يمثل

أحد أهم المتطلبات السابقة، وهي عملية لا نجد بها اهتمامًا في الكتابات التي دارت حول تشخيص صعوبة القراءة رغم أهميتها البالغة كي تتم عملية القراءة بكفاءة واقتدار.

لكن يبقى سؤال

ما السرعة المثالية للقراءة؟

وماذا يحدث لو لم تتم عملية القراءة بالسرعة المثالية أو قريبًا منها؟

وللإجابة على هذين السؤالين يمكن القول

لقراءة عملية معرفية مركبة، تتكون من مجموعة كثيرة من المهارات أو العمليات(بحسب ما ترى نظرية تجهيز المعلومات)، هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة مناسبة حتى يتم الفهم بصورة صحيحة.

وتفيد خلاصات استقصاء المؤلف في هذا المجال بأن السرعة المثالية التي ينجم عنها فهمًا بصورة مناسبة أو إن شئت قل بصورة سليمة، هي أن مدة قراءة الحرف لا يتعدى ١ / ٤ ثانية، أي أن الكلمة المكونة من أربعة أحرف تبلغ السرعة المثالية لقراءتها ثانية واحدة.

ولكن ماذا يحدث إذا لم تتم عملية القراءة بالسرعة المناسبة؟

وهذا محوى السؤال الثاني الوارد آنفًا؟

وللإجابة على هذا السؤال تفيد نتائج البحوث في إطار نظرية تجهيز المعلومات، وبخاصة ما يسمى بنماذج تدفق المعلومات داخل العقل البشري، وهي النتائج التي تشير إلى أن البطء في التجهيز يؤدي إلى وجود صعوبتين للفهم أولهما:

١ – أن البطء يؤدي إلى تشتت الانتباه.

٢ – تحلل المعلومات المستدخلة وافتقاد جزء منها

٣ – حدوث حالة من التداخل المعرفي ـ Cognitive Interference.

ثالثاً: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عملياً:

بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١١م) في عمليات القراءة يمكننا القول بأن عمليات القراءة طبقاً لما ورد بالنموذج تتمثل فيما هو آت.

١-التشفير الأورثوجرافي (الإملائي/ الكتابي).

عملية التشفير الأورثوجرافي(الإملائي/ الكتابي): هي إحدى العمليات تحت تحت الفرعية المستدقة التي يجب أن تتم بصورة آلية عند القراءة

وهي عملية- تحت تحت فرعية- يعمد من خلالها القارئ-طفلاً أو كبيراً- للوصول إلى الفروق المميزة بين الحرف وماعداه من الأحرف المجاورة وبخاصة الأحرف المشابهة له بسرعة فائقة ودقة متناهية لايمكن ملاحظتها، وهو ما يشار إليها في أدبيات القراءة بالسرعة المؤتمتة أو اللاشعورية

ومن الجدير بالذكر بأن التأخر في تنفيذ هذه العملية يؤدي إلى تشتت الانتباه، وضياع العديد من الأحرف من الإستدخال، أو الاستدخال المشوه لها، وهو ما يؤثر بالتبعية في الوصول إلى تعرف الكلمة إدراكيا، أو تعرف معناه، علما بأن هذه العملية لا تتم بمعزل عن عملية التشفير الصوتي، وإنما فصلها جاء لأن الجزء الأكبر من العملية الإدراكية تقوم على الناحية البصرية أكبر مما تقوم على العملية الصوتية التي غالبا ما تتم عن طريق الهمس الداخلي إذا كانت القراءة صامتة، وتتم بصوت مسموع إذا ماكانت القراءة تتم جهريًا، زد على ما تقدم بأن الفصل هنا يرجع أيضًا لمقتضيات الدراسة والبحث.

ومن المعروف أن هناك العديد من الطرق التي يمكن أن تستخدم لقياس الكفاءة أو الصعوبة في هذه العملية ومضمن الأفكار التي تستخدم في هذا الإطار بالإضافة لما تم طرحه من أفكار على طول الكتاب، العديد من المهام منها مثلاأن يتم عرض مثير يتمثل في حرف ، ثم تعرض مجموعة من الأحرف إما للحرف نفسه ولكن

بشكل كتابي مختلف، أو مجموعة من شكل الحرف نفسه مع أحرف أخرى تتشابه معه، ثم يطلب من الطفل أن يميز الحرف المطابق كتابيًا للحرف المثير، كما في المثال التالي:

وفي مثل هذه المهمة يتطلب القياس استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليًا سرعة لا تزيد عن ثانية، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة

ويعتبر الطفل يعاني من صعوبة في هذا المجال إذا ما تم تثبيت مدة العرض في ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪

كما يعتبر الطفل يعاني من صعوبة في التجهيز الإملائي/ الكتابي إذ ما استغرق مدة أداؤه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتي تظهر المفردات أدناه شكل المجموعات التي تقيس هذه العملية:

كما يمكن قياس العملية نفسها باستخدام الفكرة نفسها ولكن ببناء مهمة تتضمن مجموعات من أحرف، يتراوح عدد الأحرف في المجموعة من أربعة إلى ستة أحرف.

وعندما تكون المجموعة مكونة من أربعة أحرف على سبيل المثال فإنه عند تصميمها يجعل ثلاثة منها متطابقة بينما الحرف الرابع مختلف كما يلي:

أ	أ	إ	أ

أو هكذا:

ت	ت	ث	ت

أو عن طريق تغيير نوع الخط فقط كما يلي:

ن	ن	ن	ن

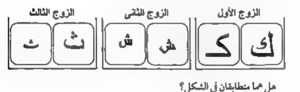
وما على الطفل سوى الضغط على الحرف المختلف باستخدام زر لوحة مفاتيح الكمبيوتر طبقًا للبرنامج الحوسب، وذلك بعد عرض المجموعة دفعة واحدة وتثبيتها لمدة ثانية واحدة، وعلى الطفل الاختيار للحرف المختلف في هذه الثانية، هذا إذا عول على محك الدقة في التشخيص.

أما إذا كان سيتم التعويل في التشخيص على معرفة البطء والسرعة في التشخيص فإنه في هذه الحالة يتم عرض مفردات المهمة كلها، وعلى الطفل سرعة الاختيار من بين كل المجموعات، فإذا كان عدد المجموعات (١٠) مجموعات فإن المدة المثالية للتجهيز يجب ألا تزيد عن ٩.٥ ثانية.

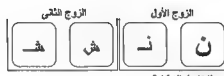
إلا أن المؤلف يشير إلى أن تخلف طرق القياس في معامل علم النفس في الوطن العربي قد يجعل هناك صعوبة في تطبيق مثل هذا النوع من المهام، إلا أن الذي يبعث على التفاؤل هو ملاحظة المؤلف تمكن كثير من طلابه من فن الكمبيوتر، وتصميم برامج فائقة الإتقان لقياس مثل هذه المهام.

ولتشخيص القصور أو الصعوبة في التشفير الكتابي أو الجرافيمي على مستوى الحرف يمكن استخدام - أيضا بالإضافة لما تقدم - بعض المهام التي تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١ - يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًا، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان كما في المثال التالي:



هل هما متطابقان في الشكل؟



هل هما متطابقان فى الشكل؟

٢ - يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى الشكل الكتابى أم لا.

٣ - مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

كما أنه يمكن تشخيص القصور فى هذه العملية من خلال استخدام سلسلتين من الأحرف، غالبًا ماتتكون كل سلسلة من عدد من الأحرف يتراوح مابين أربعة إلى ستة أحرف، إحدى هاتين السلسلتين تتضمن حرفًا أو حرفين يختلفان فى نوع الخط الذى كتبا به، ثم يطلب من الطفل ماإذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا علمًا بأنه يتم عرض السلسلتين إما متجاورتين وإما واحدة فوق الأخرى.

كما يمكن استخدام السلسلتين ولكن بعد تغيير الترتيب فى إحداهما ويسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فى الترتيب أم لا، وكما يظهر فى مثالنا هذا:

ت ث ت ت

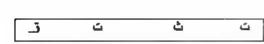
ت ت ث ت

كما أنه يمكن تغيير حرف من إحدى السلسلتين بحرف مشابه للحرف المحذوف ثم يسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا وذلك كما في المثال التالي:

ت	ت	ث	ن

ت	ت	ث	ت

أيضا يمكن استخدام المهام نفسها أعلاه ولكن بعد تغيير نوع الخط في أحد الحروف مثل:



قـ	ت	ث	ت

على أن يؤخذ في الاعتبار بأن مدة عرض السلسلتين يحسب في ضوء عدد الأحرف التي توجد في السلسلتين وبما يعادل ثانية واحدة لكل أربعة أحرف ويعتبر الطفل يعاني من قصور في هذه العملية إذا لم يصل إلى دقة لا تقل عن ٩٥٪ فأكثر، كما يسري عليه ذات الحكم إذا تأخر في المعدل الزمني لاصدار القرار.

٢ - التشفير الصوتي (الفونيمي).

الفونيم ـ Phoneme يمثل أصغر وحدة صوتية في اللغة ليس لها معنى؛ أي ليس للفونيم معنى في ذاته.

ووضع الفونيم أو الصوتية هنا محلا للدراسة والمناقشة يؤدي بصورة آلية إلى ظهور مفهوم المورفيم ـ Morpheme و الوحدة الصرفية، وهنا نشير إلى أن مفهوم

الوحدة الصرفية يشترك مع مفهوم الصويتة في أن كل منهما أصغر وحدة صوتية في اللغة إلا أن الفرق الوحيد بينهما هو أن الوحدة الصرفية لها معنى (*)

ومثل عملية التشفير الفونيمي أو الصويتي إحدى العمليات الصغرى التي يجب أن تتم بسرعة آلية، و التي يتلخص هدفها في الوقوف على الفروق المميزة و لفارقة بين أصوات الأحرف المتشابهة بسرعة فائقة وبدقة عالية

ولقياس هذه العملية المستدقة فإنه يجب استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليا بسرعة لاتزيد عن ثانية، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة

ويعتبر الطفل يعاني من صعوبة في هذه العملية إذا تم تثبيت مدة العرض في ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة أدائه عن ٩٥٪

كما يعتبر الطفل يعاني من صعوبة في التجهيز الصوتي إذا ما استغرق مدة أدائه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتي تظهر المفردة أدناه الطريقة التي تقاس بها هذه العملية

طريقة الاختيار من بدائل:

١-يقوم الفاحص بوضع سماعة أذن على مسامع الطفل

٢-ينطق الفاحص اسم الشيء مرة واحدة بالسرعة العادية في القراءة

٣-يطلب الفاحص من الطفل أن يختار الحرف الذي له الصوت نفسه لبداية اسم الشيء.

٤-يجب ألا تزيد مدة اختيار الطفل عن ثانية واحدة

(*) منعًا للتكرار نود بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتبنا:

- سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية،(٢٠١٠م)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، الطبعة الأولى،(٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها، الطبعة الأولى،(٢٠٠٥م)

٥ -يعطى الطفل درجة واحدة إذا أجاب إجابة صحيحة في الزمن المحدد

٦ - على الفاحص عمل جدول تشخيص يحدد فيه دقة الطفل في الإجابة، وزمن الإجابة.

بِ تٌ بُ بَ بِ

ب :طريقة اختلاف الشكل الكتابي:

ولتشخيص القصور أو الصعوبة في الشعور الفونيمي أو الصوتي على مستوى الحرف يمكن استخدام- أيضا بالإضافة لما تقدم- بعض المهام التي تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١ - يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًا، لكن ليس هو الصوت نفسه مثل

سِ	سَ

أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان ولكن لهما الصوت نفسه، مثل

ـسَـ	سَ

٢ - يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقين في الصوت أم لا

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق، ولا يفيد العرض بطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

ج: طريقة الحذف:

فى هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعيًّا على مسامع الطفل، ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة فور سماعها ثم نطق الكلمة بعد الحذف بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

كلمات لها معنى	نطق الطفل
عبر	بر
ملحق	لحق
معلم	علم

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن استخدامها فى هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنجار	نجار

مثال:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
قلون	لونق
قربح	ربحق
سنجار	نجارس

د- طريقة الحذف واللصق:

في هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعيًا على مسامع الطفل ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة ثم لصقه آخر الكلمة، ثم نطق الكلمة بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

مثال:

كلمات لها معنى	نطق الطالب
عسب	سبع
ملح	لحم
علم	لمع

ومن أمثلة اللاكلمات التي يمكن استخدامها في هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنجار	نجار

مثال:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
فلون	لونق
قربح	ريحق
ستجار	نجارس

٣-التوليف الصوتي ـ Sound Blending

التوليف الصوتي واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمي أثناء القراءة، وهي عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة التي يقرأها إلى مقاطع صوتية، ودمجها آنيا مع بعضها البعض لتكوين كلمة لها معنى[*]، أو حتى عديمة المعنى، نطقها لـه محيط صوتي كلي متكامل بقبله المعجم العقلي.

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع وتوليف الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدي إلى قصور في فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة في التعلم

وفي مثل هذه المهمة يتطلب لقياسها استخدام جهاز تسجيل مسجل عليها المهام من قبل مع التوصية باستخدام سماعات الأذن، حيث يتم عرض الصوت يليه الآخر بحيث لاتزيد مدة عرض الصوت عن ثانية، مع وجود سكتة صوتية بين الصوت والذي يليه.

(*) منعا للتكرار نوه بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتبنا.

- سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية،(٢٠١٠م)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، الطبعة الأولى،(٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى،(٢٠٠٥م)

بعد انتهاء كافة الأصوات بالشكل المذكور آنفا يقوم الطفل بنطق الكلمة أو اللاكلمة التى تتكون من الأصوات التى سمعها.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الصوتى فى هذه العملية إذا ما تأخرت استجابة التوليف لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية .

ولقياس مثل هذه العملية فإنه يمكن استخدام الفكرة التالية.

١ - يتم إختيار كلمات ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية، يليها اختيار كلمات غير حقيقية(لاكلمات) ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية

٢ - يتم تقطيع كل كلمة إلى مجموعة أصوات.

٣ - يعرض كل صوت تلو الآخر على مسامع الطفل بين كل صوت والذى يليه سكتة صوتية.

٤ - فور انتهاء نطق الأصوات بالشكل الوارد أعلاه يطلب من الطفل نطق الكلمة مجمعة مباشرة.

٥ - يجب ألا تقل دقة استجابات الطفل عن نسبة ٩٥٪

ومن أمثل الفقرات التى يمكن أن تستخدم فى بناء الاختبار الذى يقيس هذه العملية تلك التى تراها أدناه:

الأصوات	توليفها
/ ع / * / ش / * / ب /	عشب
/ ك / * / ب / * / ي / * / ر /	كبير
/ نا / * / توا /	نانوا
/ ت / * / لي / * / فز / * / يون /	تليفزيون

ومن أمثلة اللاكلمات التي يمكن أن تستخدم في هذا الجانب

الأصوات	توليفها
/ شا/ */ عو/ */ را/	شاعُورا
/ سر/ */ ن/ */ بـ/ */ طر/	سرنبطر
/ رِ/ * / ملو/ */ شا/	رِملوشا

٤ - التحليل الصوتي - Sound analysis

التحليل الصوتي والتوليف الصوتي عمليتان متآيتان؛ أي تتمان في آن واحد، لكن الفرق بينهما في القياس والمعالجة العقلية أنه في حالة التوليف الصوتي تبدأ بالأصوات وتنتهي بالأصوات مدمجة؛ أي تبدأ بالجزء ثم تنتهي بالكل، كما أن الابتداء والانتهاء صوت، بينما في التحليل الصوتي العكس تمامًا لأنك قد تبدأ بالصوت لكن لا بد أن تنتهي بالكتابة، أو تبدأ بالكتابة وتنتهي بالكتابة،كما أنك في هذه العملية على عكس التوليف الصوتي تبدأ بالكل وتنتهي بالأجزاء

والتحليل الصوتي واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمي أثناء القراءة، وهي عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة أو اللاكلمة التي يقرأها أو يسمعها إلى مقاطع صوتية على أن ينطق أجزائها إذا ما تم القياس سمعيًّا، أو يتعرف على مكوناتها إذا ما تم الاستماع إليها أو قرأها، والأفضل في القياس أن نلقي الكلمة أو اللاكلمة على مسامع الطفل ثم يطلب منه تحليلها

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدي إلى قصور في فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة في التعلم

ويعتبر الطفل يعاني من صعوبة في هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪

كما يعتبر الطفل يعاني من صعوبة في التحليل الصوتي إذا ما تأخرت سرعة التحليل لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية

كي يمكن استخدام الفكرة أداة -بالإضافة لما ذكر في هذا الإطار- لقياس قدرة الطفل على التحليل الصوتي؛ حيث يتم عرض صورة، وأمامها عدد من الأحرف أكثر من مكونات الكلمة، وعلى الطفل أن يقوم باختيار الأحرف فقط أو الأحرف ذات الصوت المناسب لاسم الصورة.

وما نقصده بعبارة أصوات الأحرف المناسبة هو أنه يمكن تغيير طبيعة القياس من خلال استخدام العلامات الصرفية المختلفة على الحرف نفسه بتكرارات صرفية مختلفة. وفيما يلي مثال توضيحي:

الحل

حاسوب

٥-التشفير السيمانتي (المعنى) Semantic Encoding

التشفير السيمانتي هو الحساسية في دقة وسرعة الوصول إلى الفروق المميزة في المعنى بين المثيرات اللفظية في المعنى والدلالة، وهذه العملية يمارسها الفرد أثناء القراءة ابتداء من مستوى الحروف وتجمعاتها، والألفاظ ودلالاتها والجمل

والعبارات والفقرات والنصوص ومعانيها، على أن الفرد الذى يجيد عملية القراءة هو الذى يستطيع بل التمييز الفارق بدقة وسرعه فيها يخص ما تقدم والوصول على المعانى والخلاصات والأفكار الرئيسة بسرعة ودقة

ولتشخيص القصور أو الصعوبة في التشفير السيمانتى على مستوى الحرف يمكن استخدام بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

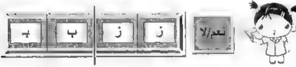
١ - يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًّا، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان.

٢ - يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان في معناهما أم لا

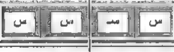
- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابه على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين في حالة التطابق، وزر آخر في حالة عدم التطابق، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى في مثل هذه المهام

وفيما يلى مثال لكيفيه تشخيص القصور أو الصعوبة في هذه العملية

الإجابة .... الزوج الأول ، .... الزوج الثانى



الإجابة . . . .الزوج الأول . . . . الزوج الثاني

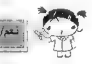


كم يمكن قياس هذه العملية من خلال زيادة عدد الأحرف ليتم التحميل أكثر على الذاكرة وذلك كما يلي:

سوف يعرض عليك مجموعات من الأحرف، تتكون بعض هذه المجموعات من حرفين، وبعضها من ثلاثة أحرف فأكثر، والمطلوب منك عند ظهور هذه المجموعات على شاشة الكمبيوتر المقابل لك أن تجيب بأقصى سرعة ودقة ممكنة بـ (نعم) إذا كانت متطابقة في معناها بغض النظر عن الحجم أو اللون أو الشكل الكتابي، وبـ (لا) إذا كانت غير متطابقة، أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

مدة عرض كل مجموعة تتكون من حرفين هو نصف ثانية، وثلاثة أرباع الثانية إذا كانت المجموعة تتكون من (٣) أحرف، وثانية كاملة إذا كانت المجموعة تتكون من أربعة أحرف، وهكذا كلما زاد عدد الأحرف في المجموعة، باعتبار أن السرعة المثلية للقراءة هي (٤) أحرف لكل ثانية؛ أي أن مدة ظهور أزواج الأحرف على الشاشة مجرد ومضه ثم تختفي، وفي حالة عرض المهام تتابعياً فسوف تكون سرعة التتابع على شاشة الكمبيوتر لكل زوج سريعة طبقاً للمعدل الزمني المذكور.

مثال:



التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص. يعاني الطفل من صعوبة في التشفير السيمانتي إذا حصل على تقدير أقل من(٩٥)٪.

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيًا:

يتم عرض زوجًا من الأحرف على شاشة جهاز العرض المقابل للطفل، لو كان زوجا الأحرف لهما نفس الشكل الكتابي ونفس الاسم والصوت نفسه اضغط على الزر نعم، وإذا كانا يختلفان في الشكل الكتابي والمعنى والصوت اضغط لا.

١)	ثْ	ثُ	نعم	لا
٢)	ل	ل	نعم	لا
٣)	ع	ع	نعم	لا
٤)	وَ	وُ	نعم	لا
٥)	هـُ	هـْ	نعم	لا
٦)	ن	ن	نعم	لا
٧)	غ	غ	نعم	لا
٨)	زَ	زَ	نعم	لا
٩)	تُ	تُ	نعم	لا
١٠)	ذُ	دِ	نعم	لا

٧- السرعة في إجراء العمليات السابقة.

تعد السرعة في التسمية واحدة من أهم العمليات اللازمة للقراءة بفهم، فعملية القراءة إذا تمت بصورة مؤتمتة فإنها لاتؤدى إلى تشتت المعلومات ولا تحللها، والعكس صحيح، إذ كلما كانت عملية القراءة تتم ببطء فإن ذلك يؤدى إلى تشتت انتباه الطفل، ودخول العديد من المشتتات الخارجية، وتأثيرها بصورة سلبية على ما يتم قراءته، كما أن البطء في القراءة يؤدى إلى نقص التركيز، وقصور في استدعاء المثيرات التي يتم قراءتها، ومن تضاؤل المعنى أو ضياعه

ولقياس مثل هذه العملية الأساس في عملية القراءة عادة ما يتم استخدام مهام التعرف، وهي مهام تتكون من أعداد، وحروف، و أسماء، وأشياء، وألوان، وهي ماتسمى مهام سرعة التسمية، أو التسمية السريعة ـ Rapid Naming

كل نوع من هذه المثيرات يوضع في بطاقة مكونة من(٥٠) مربع ، تتضمن (٥) أعداد، كل عدد يتم تكراره (١٠) مرات، وهكذا فيما يخص الأحرف، والأسماء، والأشياء، و لألوان، ثم يحسب الزمن المستغرق للتسمية، أودقة التسمية، أو أحد هذين المحكين.

على أن يؤخذ في الاعتبار أن الزمن الكلي المثالي لتسمية مثيرات كل بطاقة لا يزيد عن أربعة أحرف في كل ثانية، فإن استغرق الطفل أكثر من ذلك في تسمية مثيرات أي بطاقة فإنه يعاني من صعوبة في السرعة؛ أي أن سبب صعوبة القراءة لديه هو بطء التسمية، وهو ما يتطلب إعداد برنامج لعلاج هذا البطء بحيث يصل إلى الحد المثالي أو يزيد عليه

أما إذا تم اعتماد الدقة فإنه يجب ألا تقل مستوى دقته عن ٩٥٪ على أقل تقدير.

ومثل هذا النوع من القياس يتطلب جهاز العرض البصري السريع، مع استخدام الكمبيوتر في التقدير، بحيث يتم تحييد العنصر البشري، إما إذا تعذر توفير مثل هذه الأجهزة، فلا مفر من استخدام الورقة في القياس متمعن في ذلك أسلوب

العهود السائدة من التخلف والارتماء في أحضان الورقة لأن أمة على ما يبدو عاشقة للورق.

ونظرا لطول الأمثلة التوضيحية سوف يتم عرض هذه المهام في كتابنا القادم إن شاء الله تعالى" ولا تقولن لشيء إني فاعل ذلك غدا إلا أن يشاء الله واذكر ربك إذا نسيت"

يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام رمن الكمون فيي ذكر في جانب قياس التدوير الكتابي/ الإملائي، والتشفير الفونيمي ...الخ

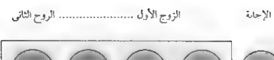
٨-التعرف على الكلمة ـ Word Identification

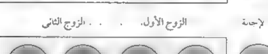
ولتشخيص القصور أو الصعوبة في تعرف الكلمة وفي أبسط مستوى ومن الناحية الإدراكية، يمكن استخدام بعض المهام التي تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص

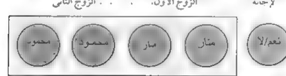
١- يتم عرض كلمتين مكتوبتين بشكل متطابق كتابيًا، أو عرض كلمة واحدة ها شكلان كتابيان مختلفان.

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كانت الكلمتان متطابقتان في معناهما أما لا بغض النظر عن الشكل الكتابي، أو حجم الخط الذي كتبت به كل كلمة

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الكلمات لا تعدى ثانيتين إذا كانتا تتضمنا عدد من الأحرف لايزيد عن ثمانية أحرف، وبصورة أدق لا تزيد مدة عرض كل زوج من الكلمات في مدة لا تزيد عن ثانية لكل أربعة أحرف، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصري السريع وبما يحقق الشرط الزمني للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصري السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين في حالة التطابق، وزر آخر في حالة عدم التطابق، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى في مثل هذه المهام





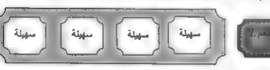


كما يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام مجموعة من الكلمات المتجاورة، بحيث تتكون كل مجموعة من (٣) (٤) كلمات، لتكون على إحدى الصور التالية:

أ- جميعها الكلمة نفسها وإحداها مكتوب بنوع خط مختلف، ثم يسأل الطفل هل جميع الكلمات لها الشكل نفسه؟

ويجيب الطفل في الزمن المقرر بنعم أو لا

مثال



أو يتم القياس بسؤال الطفل أن يضغط بالمشيرة على جهاز الكمبيوتر على الكلمة المختلفة عن بقية الكلمات

ب-استخدام مجموعة من الكلمات، تتكون كل مجموعة من (٣) (٤) كلمات، إحدى هذه الكلمات ليست مطابقة في أحد حروفها مع كلمات المجموعة، وجميع الكلمات مكتوبة بنوع الخط نفسه وبالحجم نفسه، ثم يطلب من الطفل

مثال

الإجابة .. الكلمات

سهلة	سهلة	سهلة	سهلة	سهلة

٩-تعرف معنى الكلمة:

أ-المعنى الإشاري:

لمعنى الكلمة مستويات متعددة أبسطها المعنى الإشاري، وهو المعنى الذي يعبر عن اسم الشيء، كما أن هناك مستويات أكثر تعقيدا أعتقد على مستوى مرحلة الطفولة، هو أن يحدد معنى الكلمة في ضوء ما يحمله سياق جملة أو تعبيره لغوية قصيرة، ومن هنا فإن لقياس الصعوبة في فهم معنى الكلمة لا بد أن يتضمن القياس هذين المستويين في التشخيص

وبناء على ذلك يمكن تشخيص الصعوبة في مفهوم معنى الكلمة باتباع ما يلي

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع كلمات تتشابه صوتيًا إلى حد كبير، ولكنها تختلف كتابيًا، إحدى هذه الكلمات تمثل اسم الصورة بصورة صحيحة، واحدة من هذه الكلمات ذات شكل كتابي يعبر بصورة صحيحة عن اسم الصورة.

والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح،أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام

ومن الأمثلة التوضيحية:

أ) زهرت ب) زهره

ج) زهرة د) زهر،

أ) بيت ب) بست

ج) مست د) بة

- مده عرض كل صورة والكلمات الأربع (٧٥) ثانيه

التقييم لإجابة لصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر

التشخيص يعاني الطفل من صعوبة في التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

ب- المستوى المعجمي

كي يمكن أيضا التعرف عن المعنى المعجمي على مستوى الكلمة وذلك من خلال إعطاء كلمة مفتاحية أمامها أربع كلمات، إحدى هذه الكلمات الأربع تتطابق في المعنى مع الكلمة المفتاحية بينما الثلاث كلمات الأخرى تعمل كمشتتات

كما يمكن قياس الصعوبة في تجهيز معنى الكلمة أيضًا من خلال استخدام جملة ثم يوجد كلمة مفتاحية فيها، ثم يسأل الطفل عن معناها كما يحدده سياق الجملة، ومثال ذلك:

الكلمة المفتاحية	البدائل	الإجابة
ركض الولد في السباق كالريح	ركض معناها. دار- لعب- جرى- مشى	جرى
تبارى التلاميذ في حفظ القرآن الكريم	تبارى معناها نام- سب- تنافس- لعب	تنافس

ولتشخيص الصعوبة في تجهيز معنى الكلمة يتم إنشاء اختبار تشخيصي متضمن(١٠) أسئلة، تتضمن إحدى الأفكار السابقة، أو خليطا من هذه الأفكار، على أن يتم الاعتماد في حساب كفاءة الطفل في تجهيز معنى الكلمات من خلال إما استخدام الدقة في الإجابة، أو اختيار زمن التجهيز، أو كليهما

ويعد الطفل ذو صعوبة في تجهيز معاني الكلمات إذا حصل على تقدير يقل عن ٩٠٪.

١٠ – فهم الجملة ـ Sentences Processing

الجملة في اللغة سياق موسع عن الكلمة ، حيث تتضمن فاعلًا ومفعولًا وحدثًا في إطار متماسك ومترابط بحيث يكون لها معنى

وتجهيز الجملة من الناحية السيمانتية، أي من ناحية المعنى والدلالة في علم نفس اللغة يشير إلى الدقة والسرعة في الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة

وعلى ذلك نجد أن من محكات الحكم على وجود صعوبة لدى الطفل أو عدم وجودها هو دقته وسرعته في الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة

والقائم على التشخيص يمكنه استخدام نوعين من الجمل لتشخيص الصعوبة في تجهيزها، هذين النوعين يتمثلا في جمل مثبتة وجملًا منفية، والفكرة في استخدام نوعي الجمل بها يقوم على فكرة مفادها أن اللغة عادة ما تتضمن في نصوصها الموسعة على هذين النوعين من الجمل، وأن تجهيز الجمل المنفية أصعب من الجمل المثبتة؛ لأن الطفل أو الفرد، أي فرد حتى ولو كان كبير، عند تجهيزه للجمل المنفية

يقوم بعدد أكثر من العمليات العقلية التي يستخدمها عند تجهيزه للجمل المثبتة، ففي الجمل المنفية على الطفل أن يقوم بتحويل الجملة المنفية إلى جملة مثبتة، ثم يحدد المعنى المركزي والقائم به ودلالته أو ما يشير إليه.

ولتشخيص الصعوبة في هذا الجانب يمكن استخدام اختبار مكون من (١٠) أسئلة، مصاغة على إحدى الطرق الآتية

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع أو ثلاث جمل، إحدى هذه الجمل تعبر عن الحدث الذي تتضمنه الصورة، والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح، أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام

مثال:

- يكتب التلميذ الواجب.
- يشرب الطفل الحليب
- ذهب الولد إلى المدرسة.

- مدة عرض كل صورة والجمل دقيقة واحدة.

التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر

التشخيص يعاني الطفل من صعوبة في التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

وسوف إلى أنه يمكن قياس فهم الجملة بطريقة عكس الطريقة السابق؛ حيث يتم استخدام أربع صور بدلًا من الأربع جمل، واستخدام جملة واحدة، وعلى الطفل أن يختار الصورة التي تعبر عن الجملة التعبير الصحيح أو الأدق

ومن الجدير بالذكر أن التشخيص باتباع الطريقة الأخيرة يعد صعبًا في الإعداد إذ يتطلب الاختبار المكون من (١٠) جمل (٤٠) صورة، وهو أمر قد يكون صعبًا من الإعداد.

أيضا يمكن استخدام هذه الفكرة:

* اختر الكلمة المناسبة التي تكمل معنى الجملة من البدائل الموجودة أمام كل جملة

أ- ...ـت التفاحة (أكلت، شربت، لعبت، صرخت)

ب - يعيش الأسد في ... (البيت، المكتبة، الغابة، المدرسة)

ومن الطرق التي يمكن استخدامها أيضًا طريقة الجملة المبعثرة، والتي يطلب من الطفل إعادة ترتيبها بحيث تصبح متماسكة التكوين والترتيب والمعنى

كما يمكن استخدام فنية العبارة الشارحة ـ Paraphrase، وفيها يتم عرض جملة رئيسة، يوجد تحتها أربع أو خمس جمل تتضمن غالب أو كل كلمات الجملة الرئيسة، وعلى الطفل أن يتم اختيار الجملة التي تتطابق في معناها مع الجملة الرئيسة

١١-فهم التراكيب

سرعة ودقة نظم وتركيب الكلمات بما يؤدي إلى أنساق لغوية (عبارات وجمل) تتسم بالترابط ودلالات معنى على هدى من قواعد معروفة

ولقياس هذه العملية يمكن استخدام مثل هذه المفردات في بناء أداة تشخيص

١ -يتم عرض مجموعة من الصور بحيث تتضمن كل صورة حدثًا ما

٢ - يتم سؤال الطفل عن الظرف المكاني المناسب من خلال الاختيار من بين بدائل

٣ - مدة عرض الصورة بما تتضمنه من بدائل لا يزيد عن دقيقة واحدة

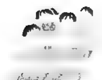
٤ - الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة والخاطئة بصفر

وفيما يلي بعض الأمثلة التوضيحية

وتضمن فقرات تشخيص صعوبة التركيب.

عرض مجموعة من الصور ليختار الطفل الجملة التي تعبر عن زمن حدوث الفعل تعبيرا صحيحا.

مثال



١-مارتكتب الدرس ...	. ١-الأولد يلعبون في الفصل.
٢-منار تنظر أمامها.....	.٢-الأولاد يستمعون الدرس.
٣-مار تقرأ الدرس	. ...٣-التلميذ يسمع الدرس.
٤-مار ترسم صورة	....٤-التلاميذ يكتبون الدرس.

مثال

١ بوحي يضحك	... ١-الرجل يصفق بكفيه.
٢- بوحي حزين	..... ٢-الرجل يشير بيديه.
٣- بوحي يفكر	...٣-الرجل يلعب.
٤- بوحي خائف	.... ٤ - الرجل لا يصفق بيديه.

كما يجب أن يتضمن الاختبار التشخيصي الذي يقيس هذا الجانب استخدام الكلمات الوظيفية بصورة دقيقة

ومن أمثلة ذلك

اختر من داخل النجوم ما يكمل الجمل التي تليها بحيث تكون معنى

في

عن

على

لأن

ال

و

ك

او

ب

ها

ـه

يا

١- تهبط الطائرة .. .. المطار.

٢ سي أد الأمانة لم اتتمسك ولاتخن من خانك.

٣-عزمَ العصفورُ . . . . القيام برحلة.

٤-رأيت قطا .. أنه نمر

٥- رأى الولد.. عيه حادث القطار.

٦- أحب أكل البرتقال.. . التفاح

٧- تمتص النحلةُ الرحيقَ . . . . الأزهارِ

٨- عاد التلاميذُ . . . . يومَهمْ

٩ مدرس المهذب يحب تلاميذه.

١٠- تحدث مدير المدرسة . ... النظام.

١١ -الولد يلعب بكرتـ ...

١٢- تقف السُّفنُ .. . . المياه

١٣- تنام البنت فى سرير.... .

١٢-فهم الفقرة - Paragraph Processing

بداية نود الإشارة إلى أن اللغة ليست كلمات منعزلة أو حشدًا من الكلمات المتجاورة التى تقوم على الجمع الإلصاق بينها، كما أنها فى الوقت ذاته ليست حشدا عشوائيًا من الجمل المتجاورة، إنما تتضمن الجمل ما هو أكثر من ذلك، فالكلمات إذا ترابطت مع بعضها ترابط عضوى متفاعل فإنها توصل إلى معنى، والجمل إذا ترابطت مع بعضها البعض فى إطار حاكم ومنضبط يقوم على الديناميكية بين بعضها البعض حول فكرة بعينها فإن العدد القليل منها سوف يوصل إلى فكرة، والفكرة معنى مركز، وخلاصة مستنتجة، وهنا تكون هذه الجمل قد كونت فقرة.

وتجهيز الفقرة يعنى فى أبسط معانيه الوصول إلى الفكرة الرئيسة والخلاصة المختصرة التى تدور حولها هذه الفقرة؛ أى تدور حولها هذا العدد القليل من الجمل بدقة وفى أقل فترة زمنية

ولتشخيص الصعوبة في تجهيز الفقرة يمكن بناء اختبار تشخيصي يتضمن (١٠) فقرات تقوم في بنائها على الفكرة التالية:

-تقدم للطفل فقرات قصيرة، واحدة تلو الأخرى.

-كل فقرة تتكون من ثلاث إلى خمس جمل، ويوجد أسفلها عدد من البدائل الذي يتراوح من(٣) (٤) بدائل، إحداها يمثل البديل الصحيح الذي يتضمن الفكرة الرئيسة هذه الفقرة.

-يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذي تدور حوله الفكرة الرئيسة للفقرة.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما في الحكم على صعوبة تجهيز الفقرة

- تقدير الدرجات. كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة.

مثال:

"فجأة تحول لون السماء إلى اللون الرمادي؛ حيث غطتها السحب، ثم برق البرق، وسمعت أصوات فرقعة عالية"

الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة هي:

١-السماء ستمطر.

٢-السماء مطرت.

٣-القيامة قامت

٤-يتقاتل جبل الصيف وجبل الشتاء.

١٣-فهم النص ـ Text processing:

النص سياق موسع مكون من مجموعة من الفقرات المترابطة فيما بينها ترابطا عضويا، والمتفاعلة فيما بينها تفاعلًا مقصودًا بهدف الوصول إلى خلاصة أو قضية مركزية أو فكرة رئيسة. كل فقرة من فقراته تسهم جزئيًّا وتتفاعل علائقيًّا مع الغير

من أجل كشف أو توضيح أو توصيل معنى جزئى من الفكرة الرئيسة للنص، ومجموع المعانى والخلاصات والأفكار الجزئية التى تتضمنها كل فقرة يعطى فى النهاية ما يدور حوله النص

ويتوقف تجهيز النص على العديد من المتغيرات منها ما يتعلق بالنص، ومنها ما يتعلق بالقارئ ومنها ما يتعلق بالمتغيرات وسيطة، وجمع هذه المتغيرات أو العوامل أوضحتها نظرية التعلم من السياق لـ ستيرنبرج، وهى النظريه التى عرضنا لها فى كتابنا "سيكولوجية اللغة والطفل -٢٠١٠م"

ولقياس تجهيز النص يتم اختيار نصا لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة، مكتوب بخط(١٦)، عربى بسيط، أو أى نوع آخر من الخطوط لا يتضمن تعقيدات فى رسمه

يوجد أسفل النص، أو فى أوراق منفصلة(١٠) أسئلة، يتم صياغتها بحيث تقيس(٣) مستويات عقلية تتمثل فى:

١-التذاكرة، سؤالين، أو ٢٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة

٢- الفهم، أربعه أسئلة، أو ٤٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

٣-التحليل و الاستنتاج، أربعة أسئلة، أو ٤٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة

كل سؤال يتضمن جملة أو عبارة، أسفلها(٤) أو (٥) اختيارات، يوجد من بينها اختيار واحد صحيح.

يطلب من الطفل قراءة النص، فى حالة تشخيص صعوبات القراءة الصامتة، أو الاستماع إليه فى حالة تشخيص صعوبات الفهم الاستماعى، ثم الإجابة على الأسئلة المصاغة بالصورة التى عرضناها آنفا.

قبل إجراء عملية التشخيص يجب على القائم بعملية التشخيص أن يكون قد حسب كل المعايير العلمية اللازمة لاستخدام الاختبار من ثبات وصدق والزمن

المناسب للاختبار من خلال معادلات حساب الزمن، وهي كثيرة ومبسوطة في كتب الإحصاء.

يتم تقييم أداء الطفل في ضوء دقة الإجابات و/ أو الزمن، ويمكن الاتفاق على محك الصعوبة؛ أي درجة القطع التي تشير إلى الدرجة الفاصلة للحكم على ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في الفهم أم لا وذلك في ضوء رأى الخبير، أو تحويل الاختبار من اختبار مرجع لمحك إلى اختبار مرجع لمعيار، والإجراء الأخير هذا يحتاج لجهد كبير وتطبيق الاختبار على أعداد كبيرة وفي مراحل عمرية مختلفة حتى يتم الوصول لمعايير للاختبار تضفي معنى على الدرجة الخام في ضوء الأعمار الزمنية والصفوف الدراسية و..... إلخ.

-يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذي تدور حوله الفكرة الرئيسة للسؤال.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما في الحكم على صعوبة فهم النص

تقدير الدرجات كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة

يعد الطفل يعاني من صعوبة في فهم النص إذا حصل على تقدير يقل عن المستوى الاستقلالي الذي تم شرحه سابقًا في أحد فصول هذا الكتاب، أو بصورة أخرى إذا قل تقديره عن ٩٠ ٪ مادام يمتلك ذكاء متوسطًا أو فوق المتوسط

كما يمكن الحكم أيضًا على أنه يعاني من صعوبة في فهم النص باستخدام محك التباعد من خلال استخدام إحدى المعادلات الخاصة بذلك

الخاتمة

لم تكن الحاجة لما ذهبنا مذهبًا حاولنا فيه الدمج بين التأصيل النظرى والتمهيد العملى للقراءة ماهية وتحليلًا وتشخيصًا. لقد التزمنا إلا لم نجاوز فيه فى مؤلفنا هذا ماكان قصده ومبتغاه، وأكاد أجزم أنه لاتوجد فقرة، بل سطر فى هذا الكتاب جاوزت فيه قصده ومبتغاه.

لقد أفرغنا من الرحلة ماهية القراءة فى ضوء نظريات عدة، ووضعنا مشروع ومقدمة واحدة لنا من بنات أفكارنا، متكئين على التحليل والتمهيد والتنظير، عسى أن ينظر فيه من غيرنا فيطور أو يعدل فيكون لنا علمًا ذات صبغة عربية. لقد أظهرنا المهارات أو العمليات فى كل تعريف من تعريفات القراءة حتى تستقيم فكرة التقييم والتشخيص وأدواته، وبهذا أتحنا للمرشف أن ينتقى ما يشاء من أدوات عملية بعدما أوردنا أمثلة إجرائية لقياس كل مهارة أو عملية فى القراءة ولما كان ما أودعنا فى الكتاب نبت من جهد بشر لذا يبقى قابلًا للأخذ والرد، فليت قارئ أمين أعطى حصافة ورجاحة عقل أن يرشدنا إلى أخطائنا، وصدق العادل رضى الله عنه إذ يقول رحم الله امرء أهدانى عيوبى، فكن لى ناقدًا ناصحًا نكون لك من الشاكرين

المؤلف
dr_elsayedsolman@yahoo.com
Tel 002-01112441461

المراجع

أولا: المراجع العربية:

سدر، لوريتا (١٩٣٨م). اختبار بندر جشطلت البصرى الحركي "كراسة التعليمات" (تقنين/ فهمي، مصطفى و غنيم، سيد محمد، ١٩٨٦م). القاهرة .مكتبة النهضة المصرية.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان رسالة ماجستير .دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق (١٩٩٢م)

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦م) رسالة الدكتوراه" تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقه الأولى من التعليم الأساسى" كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٨م) دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالى وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة - مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع ، الجزء الثانى، العدد ٣٤ أكتوبر

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان المجلد الثامن، العدد الأول، يناير

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها الطبعة الثانية،القاهرة : دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م) دراسة تحليلية ناقدة من منظور

تاريخي لماهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولًا لمفهوم متكامل منشور بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف العدد (١٧)

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م) التآزر البصري الحركي ونصف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطالت (دراسة نهائية م) منشور في مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر الشريف في العدد (١١٢)، بالاشتراك مع الدكتور / عبد الفتاح عيسى إدريس، أستاذ مساعد علم النفس التعليمي، قسم علم النفس التعليمي كلية التربية بجامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). سيكولوجية اللغة والطفل الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج " القاهرة / دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥م) صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها القاهرة:دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦م). في صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا"رؤية نفس/ عصبية". القاهرة:دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م) صعوبات التعلم النمائية الطبعة الأولى. القاهرة: دار عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م) دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا في ضوء الأداء على اختبار بدر - جشطالت البصري الحركي مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، العدد (١٣٣)، الجزء الثاني.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م) فعالية برنامج تدريبي في تنمية

الوعي لدى المشرفات التربويات بمحافظة خميس مشيط ببعض مهارات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، العدد الثالث.

عبد الدايم، السيد وسليمان، السيد (٢٠٠٨م) اختبار تشخيص صعوبات القراءة للصفوف من الرابع – السادس. الرياض: منشورات مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

العمري، عبد الله سعد؛ أبو راسين، محمد حسن؛ عبد السلام، السيد عبد الدايم؛ سليمان، السيد عبد الحميد؛ غاوي، محمد عاوي (٢٠٠٨م). أثر استخدام التدريس القائم على التقنيات الحديثة في علاج صعوبة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. الرياض: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز الفونيمي في ضوء نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩م). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٣٩)، الجزء الثاني .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م) الفروق في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكسيين والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). تشخيص صعوبات التعلم الطبعة

الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). سيكولوجية اللغة والطفل. الطبعة الثانية. القاهرة/ دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١م). التدريب الميداني لانتقاء ذوى صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢م). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

وكسلر، بيليفيو (١٩٧٤م). مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. تقنين (إسماعيل، محمد عماد الدين ومليكة، لويس كامل (٢٠٠٠م). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية

مصاب. النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ٢، ٥٦ـ١٣.

مليكة، لويس كامل (١٩٨٣م). علم النفس الإكلينيكي التشخيص والتنبؤ في الطريقة الإكلينيكية. الجزء الأول. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ياسين، عطوف محمود (١٩٨٦م). علم النفس العيادي (الإكلينيكي). الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Auditory sensitivity, masking, or category formation? Journal of Experimental Child Psychology 108 , 762–785

Anita, M., Wonga,Y . Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c ,Grace, P , and Chan, c (2011A) development of the language subtest in a developmental assessmentscale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305.

Anita, M , Wonga,Y , Cynthia Leung b, Elaine, K , Siu c, Catherine, C , Lam, c ,Grace, P , and Chan, c. (2011B).

Baddeley, A (1990) Working memory Theory and practice Hove, UK. Erlbaum.

Birch, S (2004) Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. Journal of learning Disabilities, 37, (5), 389-403.

Breznitz, Z. (2003). The determinants of reading fluency: A comparison of dyslexic and average readers. In M Wolf (Ed), Dyslexia, fluency, and the brain (pp. 245—276). Timonium, MD: York Press.

Casalis, S , Cole, P & Sopo, D. (2004).Morphological awareness in developmental dyslexia. Annals of Dyslexia, 54,114-139

Development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305

D Angiulli, A & Siegel, L. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? Journal of Learning Disabilities, 36 (1) 48-58.

Dawes, V , Bishop, T , Sirimanna, E. & Bamiou, (2008). Profile and a etiology of children diagnosed with auditory processing disorder (APD). International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol. 72 (4), 483—489

Dlouha,O., Novak,A. & Vokral, J (2007).Central auditory processing disorder CAPD) in children with specific language impairment (SLI) central auditory tests International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71 (4), 903—907

Demonet, J, Taylor, J & Chaix, Y (2004).Dyslexia, Dyslexics, Language disorders, and learning disabilities. Reading-Remedial Teaching, 36 (41), 1451 1461

Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (10), 1108–1115.

Eisenmajer, N Ross,N & Pratt,C (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (10), 1108–1115.

Ellis (2003).Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis second edition, London .Psychology Press.

Evans, J , Floyd, G., McGrew, S., & Leforgee, H (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood. Journal of Learning Disabilities, 34 (5), 109–124.

Facoetti, A., Lorusso, M. & Panganoni, P (2003). The role of visuospatial attention in developmental dyslexia Evidence from a rehabilitation study Cognitive Brain Research, 15, (2),154 164.

Filippo,G., Brizzolara,D., Chilosi,A., Luca,M., Judica,A., Pecini, C., Spinelli,D. & Zoccolotti,P (2005).Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). Child Neuropsychology, 11, 349-361

Flax,F., Bonilla, R., Roester, C., Choudhury, N & Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language –learning impairment. Journal of Learning Disabilities, 24 (1),61-75.

Fletcher, M.,Lyon, R., Barnes,M., Stubing, K.,Francis, J.&Olson, K. (2002).Classification of learning disabilities. New York Mahwah, NJ Lawerance Erbium Associates.

Ghanizadeh, A. (2009). Screening signs of auditory processing problem. Does it distinguish attention deficit hyperactivity disorder subtypes- in a clinical sample of children. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology .73, 81—87

Hellan,T., Asbjornsen, A., Hushovd, A. & Hugdahi, K. (2007). Dichotic listening and school performance in dyslexia. Dyslexia, 14, 42-53

Helland, T & Asbjornsen, A. (2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia. Variation according to language comprehension and mathematic skills. Child Neuropsychology, 9 (3), 208-220.

Hoghughi, M (1996). Assessing child and adolescent disorders. A practice manual. London. SAGE publication.

Hopkins,j (2004).New support for visual and reading disabilities. Library Media Connection, 22, (4),48-51

Hyatt, K.J (2007). The new IDEA. Changes, concerns, and questions. Intervention in school and Clinic, 42 (3), 131-136

Jenkins,J Fuchs, L.,Espin, C., Deno, S & Broek, L. (2003).Accuracy and

fluency in list and context reading of skilled and RD groups. A absolute and relative performance levels. Learning Disabilities Research and Practice, 18, (4),237 246.

Johnsons, S.W. (1981). Learning Disabilities. 2nd, Boston Allayn and Bicon, Mc.

Judge,J ; Caravolas, M.; Paul, C & Knox, P. (2006).Smooth pursuit eye movements and phonological processing in adults with dyslexia. Cognitive Neuropsychology, 23 (8), 1174–1189.

Karlin, R (1984). Theaching reading in high school, forth edition, New York. Harper of Row Publisher

Katzir,T , Kim ,Y , wolf, M , Morris, R & Lovett, M (2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. Journal of Learning Disabilities, 41 (1), 47-66.

Katzir,I., Kim,Y , wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M , Morris, R. & Georgia, A. (2006). Reading fluency. The whole is more than the parts. Annals of Dyslexia , 56 (1), 51- 82

Kefart,N (1971). The slow learner in the classroom. Columbus, OH Merrill Publishing CO.

Kibby, M., Marks,W. & Long, C. (2004).Specific impairment in developmental reading disabilities A Working memory approach. Journal of Learning Disabilities, 37 (4), 349-362.

Lapp, D- and Flood, J (1978). Teaching reading to every child. New York, MacMillan publishing Company inc.

Lee, H (2008). Neglect dyslexia . Neuropsychologia,67,123-143.

Swanson, L H. , Trainin ,G , Necoechea, D & Hammill, D (2003).Rapid naming, phonological processing and reading A Meta –

analysis of the correlation evidence. Journal of Learning Disabilities,2,36-48.

Lerner, W (1997) Learning disabilities Theories, diagnosis and teaching strategies seventh edition , Boston Houghton Mifflin company

Lerner, w (1989).Educational intervention in learning disabilities Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,326-331

Lyon, R , Shaywitz, E.& Shaywitz, A (2003).Defining dyslexia, comorbidity, teachers ,knowledge of language and reading A Definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53,1-14.

McCarthy, A (2009). Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness. Reading Teacher, 62 (4), 346-349

McDermott,A., Goldberg, M., Watkins, W , Stanly, L. & Glutting, J (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD Risk, protection, and unintended. Journal of Learning Disabilities, 39 (6),515-527

Messer, D , Dockrell, J & Morphy, N (2004).Relation between naming and literacy in children with word finding difficulties. Journal of Educational Psychology,96,462-471

Nanni, L. & Lumini, A (2008). Ensemble generation and feature selection for identification of student with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities,42 (6), 234-256.

Northwestern, U (2007).Underachievement and learning disabilities in children who are gifted. New York Center for Talent Development Press.

Nittrouer,S , Samantha Shune,S., and Lowenstein,J (2011).What is the deficit in phonological processing deficits.

Paatsch, E., Blamey, J., Sarant, Z. & Bow, P (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. Journal of deaf studies and deaf education,11 (1),39-55.

Penney, T , Leung, K.; Chan, P , Meng, X., Cathenne A & Chung, C (2005). Poor readers of chinese respond slower than good readers in phonological, rapid naming, and interval timing tasks. Annals of Dyslexia, 55 (1), 217-238

Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. Journal of Communication Disorders 44 , 392–411

Puolakanaho,A., Ahonen, T , Aro, M , Eklund, K , Lepanen, P , Tolvanen, A , Torppa, M. & Lyytinen, H (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes. strong to accuracy but only minor to fluency Journal of learning Disabilities,41 (4),353-370.

Puranik , S., Petscher,Y , Otaiba, A , Catts, H & Lonigan, C (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments A Growth curve analysis, Journal of Learning Disabilities, 41 (6) , 545-560

Ranby J & Lee Swanson, H. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 36 (6),538-555

Robert, S , Frederickson, N , Goodwin, R , Patni, U , Smith, N & Tuersley, L (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech Perception in poor, average, and good readers and spellers. Journal of Learning Disabilities, 38, (1), 12–28

Roman , A., Kirby , R , Parrila, K , Woolley, W & Deacon, H (2009).

Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8 Journal of Experimental Child Psychology,102,96-113.

Ross, J (2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities . A test of the double-deficit Hypothesis Journal of learning Disabilities,37, (5)440-451

Schatschneider, C & Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention Journal of Child Neurology,19 (10),759-785.

Spironelli, C & Angrilli, A (2009). Developmental aspects of automatic word processing: Language lateralization of early ERP components in children, young adults and middle-aged subjects. Biological Psychology, 80, 35–45.

Samuelsson, S , Lundberg, I & Herkner, B (2004). ADHD and reading disability in male adults. Is there a Connection? Journal of learning Disabilities,37, (2),155-168.

Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention Journal of Child Neurology,19 (10),759-785.

Siderdise, D , Morgan, L., Botsas, P , Padeliadus, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology An ROC analysis Journal of Learning Disabilities,39 (3),215-229

Siegel, L.S (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities Journal of Learning Disabilities,22, 469–486.

Smith, B. & Watkins, W (2004). Diagnosis utility of the bannatyne WISC-III pattern Learning Disabilities Research and Practice,1, 49-56

Snowling, J (2000).Dyslexia. London: Blackwell Publishing Snowling,

J. (2008). specific disorders and broader phenotypes. The case of dyslexia. Quarterly of Experimental Psychology,61 (1),142-156.

Stein, J. (2003).Visual motion sensitivity and reading. Neuropsychologia, 41, (13),1785-1794.

Swanson, L. H. ; Trainin ,G., Necoechea, D.& Hammill, D. (2003).Rapid naming, phonological processing and reading. A Meta – analysis of the correlation evidence. Journal of Learning Disabilities,2,36-48.

Thaler,V., Ebner, E.,Wimmer, H. & Landerl, K. (2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. Annals of Dyslexia,54,89-104.

Tsur, R., Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41 (5),437-450.

Tsur, R., Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41 (5),437-450.

Voeller,K.S. (2004). Dyslexia. Institute for neurodvelopmental studies and interventions. London. Boulder, CO.

Vogler, P., Defries, C.& Decker, N. (1985). Family history as indicator of risk for reading disability. Journal of learning Disabilities,18,419-421

Witg,E., Zureich, P. & Hei-Ning,, C. (2000).A Clinical rationale for rssessing rapid automatized naming in children with language disorders. Journal of Learning Disabilities, 33, (4),23-45.

Willburger,E., Fussenegger,B., Moll,K., Wood, G., & Landerl ,K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia, Learning and Individual Differences, 18 , 224-236.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.

Wolf, M., & Bowers, P (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.

Sepelyak ,K., Jennifer Crinion ,J, Molitoris.J, Peterson,Z., Bann ,M , Davis .C , Melissa Newhart,M , and Heidler-Gary,J (2011). Patterns of breakdown in spelling in primaryprogressive aphasia. c o r t e x. (4 7) 3 4 2 – 3 5 2.

Wonga,A., Cynthia Leung,C , Siu,E. c, Catherine, C and Lam, c., Grace, P. and Chan, c. (2011).

المؤلف فى سطور

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية
- حاصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى صعوبات التعلم L Disabilities
- عين مدرسًا لصعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة حلوان سنة (١٩٩٦م).
- عين أستاذا بالقسم ذاته والكلية والجامعة فى سنة (٢٠١٠م).
- عمل أستاذا مساعدًا بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس
- له العديد من المؤلفات العلمية الجادة، منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها، علاجها).
- صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج)
- سيكولوجية اللغة والطفل.
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها وإستراتيجياتها).
- الدليل التشخيصي للتوحد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر (الرواج العرقيم).
- فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية
- صعوبات التعلم النمائية.
- تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات.
- التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم.

- صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.
- له أكثر من (١٠م) بحوث في صعوبات التعلم.
- ترأس الجانب العلمي في دراسة خاصة بالديسلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة.
- له أكثر من برنامج علاجي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية نالت إعجاب أهل الخبرة وأصحاب المراكز العلاجية.
- عضو العديد من الجمعيات النفسية المختصة
- استشاري للعديد من مؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية
- البريد الإلكتروني:E-mail.dr_elsayedsoliman@yahoo.com

فهرس الكتاب

الفصل الأول

"ماهية صعوبة القراءة"

المقدمة	٩
مقدمة	١٩
أولا: ماهية القراءة.	٢٠
ثانيا: نموذج سنيهان في عمليات القراءة(٢٠١٣م).	٢٢
١-القراءة هي عملية ترميز	٢٢
٢- القراءة هي عملية تعرف	٢٥
٣- القراءة عملية فهم.	٢٦
٤- القراءة عملية تمثيل نموذج المؤلف الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٣م).	٢٨
ثالثا: الديسلكسيا وصعوبات التعلم.	٥٣
رابعا: مفهوم الديسلكسيا.	٦٠

الفصل الثاني

(التوجهات المختلفة في تفسير صعوبات القراءة(الديسلكسيا)

مقدمة.	٧١
١-التوجه الطبي-البيولوجي.	٧٤

٢-نموذج العمليات النفسية – العصبية. ٧٧
٣-التوجه النفس معرفى العصبى. ٧٨
أ-نظرية فرضيتى القصور المزدوج. ٧٨
ب-النظرية الترابطية. ٩٣
٤-اتجاه الأعراض المتعددة. ٩٥
٥-التوجه البنائى ٩٨
٦-النظرية التأثيرية. ٩٩
٧-التوجهات الإدراكية. ١٠٢
أ-التوجهات الإدراكية- البصرية. ١٠٢
ب- التوجهات الإدراكية-السمعية. ١٠٨

الفصل الثالث

"تقييم وتشخيص صعوبات القراءة"

مقدمة. ١١٧
*طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة. ١١٧
أولا: قائمة القراءة غير الرسمية. ١١٨
١ - طريقة تحديد مستوى القراءة. ١١٩
أ ـ المستوى الاستقلالى فى القراءة. ١١٩
ب ـ المستوى التعليمى فى القراءة. ١١٩
جـ ـ مستوى الإحباط فى القراءة. ١١٩
٢ - التحليل المنقد للتلميح أثناء القراءة الشفهية. ١٢٠
٣ - الطريقة الصوتية ـ الإملائية/ الكتابية (الأورثوجرافية) ١٢١
٤ - التقييم المستندى للقراءة أو التقييم باستخدام ملفات الإنجاز. ١٢٢
ثانيا: الطرق الرسمية. ١٢٣
ثالثا: طرق تشخيص بعض صعوبات عمليات القراءة ١٢٤

١-صعوبة الوعي الصوتي ١٢٤
أ-اختبار التقييم الصوتي. ١٢٦
ب-مهمة تبديل الأصوات. ١٢٧
٢-الطلاقة الصوتية. ١٢٧
٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها. ١٢٨

الفصل الرابع

انتقاء ذوى صعوبات القراءة في ضوء نموذج (سليمان،٢٠١١م)

مقدمة ١٣١
أولا نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م) ١٣٣
ثانيا مكونات نموذج سليمان (٢٠١١م) ١٣٦
١ الانتقاء والتعرف. ١٣٦
٢ - التشخيص ١٣٦
٣- العلاج. ١٣٧
ثالثا انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة في ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م) ١٣٨
رابعا تشخيص سبب صعوبة القراءة في ضوء نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١م). ١٤٥
خامسًا. العرض التشخيصي. ١٤٨
سادسًا. العلاج. ١٤٨

الفصل الخامس

" حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًا"

أولا:موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص. ١٥٣
ثانيا.الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة. ١٦٣
ثالثا. كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًا ١٧٠

١-التشفير الأورثوجرافى(الإملائى/ الكتابى) ١٧٠
٢- التشفير الصوتى (الفونيمى). ١٧٥
أ. طريقة الاختيار من بدائل. ١٧٦
ب:طريقة اختلاف الشكل الكتابى ١٧٧
ح: طريقة الحذف. ١٧٨
د : طريقة الحذف واللصق. ١٧٩
٣-التوليف الصوتى . ١٨٠
٤-التحليل الصوتى. ١٨٢
٥-التشفير السيمانتى (المعنى). ١٨٣
٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آليا. ١٨٦
٧- السرعة فى إجراء العمليات السابقة. ١٨٧
٨-التعرف على الكلمة. ١٨٨
٩-تعرف معنى الكلمة. ١٩٠
أ-المعنى الإشارى. ١٩٠
ب-المستوى المعجمى. ١٩١
١٠- فهم الجملة. ١٩٢
١١-فهم التراكيب. ١٩٤
١٢-فهم الفقرة. ١٩٨
١٣-فهم النص. ١٩٩
الخاتمة. ٢٠٣
المراجع. ٢٠٤
أولًا: المراجع العربية ٢٠٤
ثانيًا: المراجع الأجنبية. ٢٠٨
- المؤلف فى سطور. ٢١٧

هذا الكتاب

يمثل هذا الكتاب واحدًا من أهم الكتب التى يجب أن تقتنيها المكتبة العربية برغم كثرة الكتب التى تم تأليفها فى عنوان هذا الكتاب.

وفوقية هذا الكتاب تتأتى ليس من التنظير العالمى المعاصر فحسب، ولكن تتأتى من أنه يحمل فكر عالِم متخصص ونماذجًا خاصة به، ليعد كتابًا عربيًا فى جوهره، فضلاً عن أن هذا الكتاب قد حدد عمليات القراءة تحديدًا إجرائيًا، مع ضرب أمثلة لكيفية قياس كل عملية للوقوف على السبب المحتمل لصعوبة القراءة؛ وبذلك يكون هذا الكتاب قد اتخذ المنحى العملى مع شرح وافٍ لكيفية التدريب ميدانيًا، وإجراء البحوث فى انتقاء ذوى صعوبات القراءة، ثم كيفية تشخيص السبب عمليًا تمهيدًا للعلاج.

إنه بحق واحدًا من ألمع وأهم المؤلفات العالمية فى إطار هذه الصعوبة تعرفًا وتقييمًا وانتقاءً وتشخيصًا، ومن ثم فإنه جدير بالانتقاء والاقتنا ولاسيما أنه بالإضافة لما تقدم يمثل فكر عالِم متخصص بحق ف صعوبات التعلم، ومن أشهر العلماء فى هذا المجال فى الوطن العربى

الناشــ

www.alamalkotob.com